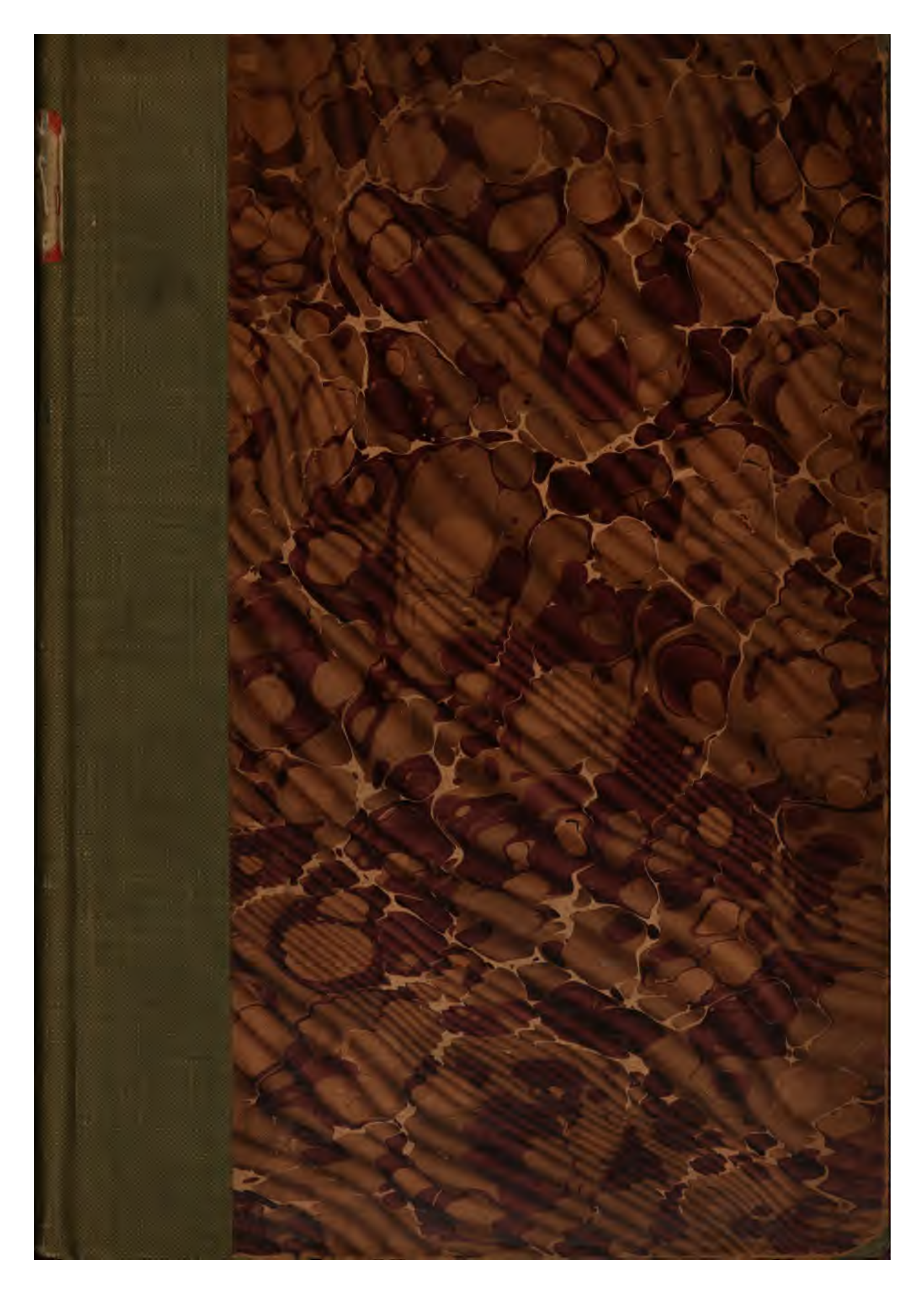


Försters Jugendlehre

Eine Darstellung ihrer Grundlinien und Vorschläge für den ethischen Unterricht

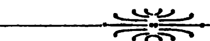
Inaugural-Dissertation
der
hohen philosophischen Fakultät der Universität Jena
zur Erlangung der Doktorwürde
vorgelegt von

Theodor von Greyerz
Stud. phil.

Genehmigt von der philosophischen Fakultät der Universität Jena auf Antrag des Herrn Professor Dr. Rein.

Jena, den 27. Juli 1907.

Geheimer Hofrat Professor Dr. Pierstorff,
derzeit Dekan.



BERN
Druck von Scheitlin, Spring & Cie.
1908

Meiner lieben Mutter

zum sechzigsten Geburtstag



Inhaltsverzeichnis.

Literatur.

Fr. W. Förster, Jugendlehre. 8./10. Tausend. Berlin, Reimer, 1904.

— *Psychologische und pädagogische Gesichtspunkte für den religiösen Jugendunterricht.* Referat in der Schweiz. Predigergesellschaft. Aarau, Sauerländer 1906, S. 82 f.

— *Aufgaben und Methoden der Charakterbildung in der Schule.* Aarau, Villiger, 1906.

Dr. Joh. Müller, Blätter zur Pflege des persönlichen Lebens. Bd. 1—9.

Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, deutsche Uebersetzung von Francis Maro. Berlin, Fischer 1905. Darin VII. *Der Religionsunterricht.*

Schweiz. Reformblätter 1905, darin *J. König: Grundlagen und Ziele der Jugendlehre Försters,* S. 381 f.

Die Nation, Wochenschrift von Dr. Th. Barth, 23. Jahrg. 1906.

— Nr. 20. *Emily Altschul: Moralunterricht in England.*

— Nr. 34. *Erich Eyck: Das englische Volksschulgesetz.*

Dr. R. Penzig, Zum Kulturkampf um die Schule. Berlin 1905. C. Leonhard Simion.

Religionsunterricht oder nicht? Denkschrift der bremischen Lehrerschaft. Bremen, 1905.

Tews, Schulkämpfe der Gegenwart. Teubner, 1906.

Thesen zur Schulfrage für die Herbstversammlung 1906 der Freunde der christlichen Welt in Potsdam.

Felix Adler, Der Moralunterricht der Kinder, deutsch von Gizycki. Berlin, Dümmler 1894.

Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Artikel *Moralunterricht* IV. Bd.

Herbart, Berichte an Hrn. v. Steiger, in Herbarts sämtlichen Werken herausgegeben von Kehrbach. 1. Bd.

Dörpfeld, Repetitorium des Real-Unterrichts. 1. Heft, 4. Auflage, Gütersloh 1896, darin II. Heft: *Gesellschaftskunde.*

N. Droz, Die Elemente des bürgerlichen Unterrichts, deutsch von B. Niggli. Bern 1889.

Maffioli, Diritti e Doveri. Mailand, Hœpli 1906.

Mabilleau, Delacourtie et Levasseur, Cours d'instruction civique, cours supérieur, 7me éd. 1902. Paris, Hachette.

L. Mabilleau, Cours de Morale (Elémentaire et moyen). Paris, Hachette 1906.

— — Cours supérieur. 1902.

K. Bürki, Verfassungskunde für Schule und Haus, 4. Aufl. Bern, Grunau 1908.

F. J. Gould, The Children's Book of Moral Lessons, Third Series, London, Watts & Co. 1904.

E. Lauterburg, Glaubens- und Sittenlehre zum Inwendig-Lernen. Zürich, Verlagsmagazin 1895.

Scharf & Haese, Handel und Wandel. Ein Lesebuch für junge Kaufleute. Wittenberg, Herrosé 1903.

Lesebuch für Fortbildungs-, Fach- und Gewerbeschulen. Leipzig, Hahn 1903.

———◇◇———

Zur Einführung.

Die vorliegende Arbeit hat, einer Anregung von Prof. Dr. Rein folgend, ein vor wenigen Jahren erschienenes Werk zum Gegenstand. Es ist die „Jugendlehre, ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche“, von Dr. Fr. W. Förster, Privatdozent für Philosophie am eidgenössischen Polytechnikum und an der Universität Zürich, erschienen in Berlin bei Georg Reimer 1904 (8./10. Tausend 1905, 724 S.). Dieses Werk ist, wie der Verfasser im Vorwort (S. VII) berichtet, unmittelbar aus den Anregungen der „ethischen Bewegung“ hervorgegangen. „Die deutsche Gesellschaft für ethische Kultur hatte im Jahre 1895 ein Preisausschreiben für ein volkstümliches Handbuch der ethischen Jugendlehre in Haus und Schule erlassen. Es sollte mit einem solchen Buche inmitten des Kampfes der Weltanschauung eine Zusammenfassung und Erläuterung derjenigen Gründe des Sittlichen gegeben werden, die unabhängig von den trennenden Ansichten über die letzten Dinge und darum für die gemeinsame ethische Jugendlehre in der öffentlichen Schule von ganz besonderer Bedeutung sind. Auch wurde darauf hingewiesen, dass es angesichts der Entfremdung breiter Volksschichten von Religion und Kirche, sowie angesichts der kritischen Stimmung des Zeitalters gegenüber aller Tradition dringend notwendig sei, der Jugend neben der dogmatisch religiösen Unterweisung auch eine ethische Aufklärung und Anregung zu teil werden zu lassen, die lediglich an die unmittelbar einleuchtende Lebensbeobachtung und Selbsterfahrung appelliert.

Unterschied zur inneren Kultur), die Anforderungen, die das so mannigfaltig zusammengesetzte Leben jetzt — besonders in der Grossstadt — an den Einzelnen stellt, der sich darin zurechtfinden und frei bewegen will, sind für seine geistige und besonders für seine sittliche Kraft eine zu grosse Aufgabe geworden; innere und äussere Welt des Menschen halten sich nicht mehr das Gleichgewicht. Der Mensch braucht entweder seine ganze innere Kraft, um ein Gebiet der äusseren Kultur zu beherrschen — in Wirklichkeit ist er dann aber von dem Gegenstand beherrscht [1] und verliert die Leitung von innen heraus — oder die innere und die äussere Welt des Menschen stehen in tiefem Zwiespalt einander gegenüber, eine heftige Spannung des Geistes ist die Folge dieses Zwiespalts und der Geist wird dadurch unfähig zur Herrschaft über den Körper; das Bewusstsein der Unzulänglichkeit der innern Kraft führt zu häufigen Ausbrüchen des Gefühls, das durch die Vorgänge des Aussenlebens, auf die sein Inneres nicht gestimmt ist, in diesem gespannten Zustande sehr rasch verletzt wird; oder, wo die plötzlichen Ausbrüche nicht eintreten, ist doch eine dauernde Unzufriedenheit des innern Menschen vorhanden, die ein harmonisches, heiteres Leben, das früheren Geschlechtern in viel höherem Masse eigen war als uns, nicht aufkommen lassen. Die Nervosität, d. h. die Unfähigkeit der Nerven, mit der Aussenwelt fertig zu werden, ist der Schwächezustand, der als Folge des Zwiespalts zwischen Seele und Aussenwelt zu betrachten ist.

Schuld an dieser eingestandenen Unfähigkeit des inneren Menschen, der von aussen an ihn herantretenden Aufgaben Herr zu werden, sind nach Förster nicht die gesteigerten äusseren Lebensbedingungen, sondern vielmehr die Tatsache, dass die Neuzeit die Kultur der Seele schlimm vernachlässigt hat. Während zwar die intellektuellen Kräfte durch die neuen Aufgaben ausserordentlich in Anspruch genommen und durch den Gebrauch verstärkt und verfeinert wurden, kam das innerste Organ des Menschen, das sein Wesen bestimmt, ihm die Richtung im Verhalten und Handeln anzuweisen hat, vollständig zu kurz. Es ist bei dem Bildungsstreben der Gegenwart leicht die Gefahr vorhanden, dass zwar das geistige Interesse für die mannigfaltigen Erscheinungen des Lebens sehr

[1] Dieser Gedankengang Försters berührt sich mit den Ausführungen Johannes Müllers in den „Blättern zur Pflege des persönlichen Lebens“, Selbstverlag, Mainberg-Unterfranken. Bd. 1—9, 1898—1907.

rege ist und sich nach den verschiedensten Seiten erstreckt, aber so, dass eine feste Leitung, ein persönlicher Mittelpunkt fehlt, nach dem sich die Interessen richten und dem sie sich von selbst unterordnen. Die Erscheinungen, die dieser Darstellung Recht geben, sind leicht zu finden: Zersplitterung des Interesses nach zu vielen Seiten und eine Aufnahme von ganz entgegengesetzten Anschauungen, die unvermittelt neben und nach einander im Bewusstsein aufsteigen, weil die unterordnende und das „Unverdauliche“ ausscheidende persönliche Kraft nicht stark genug ist, um entscheidende Kritik zu üben.

Diesem Schwächezustand des modernen Menschen gegenüber stellt nun Förster den Menschen und die Kultur des Mittelalters als Vorbild hin. Und zwar deshalb, weil diese „im wesentlichen auf der Sorge um die innere Natur des Menschen ruhte. Die gesamte Vorstellungswelt des Menschen, die Kunst, die Ornamentik — ja das ganze tägliche Leben stand damals unter der Herrschaft einer erhabenen Symbolik, welche die Seele beständig an das Wesentlichste und Wertvollste des Lebens erinnerte und auf die Pflicht der Sammlung und Reinigung konzentrierte, indem sie ihr auf Schritt und Tritt die grossen Ideen des Gerichts und der Erlösung nahebrachte und sie von allen Seiten mit den Vorbildern und Denkmälern der Heiligung umgab. Der Mensch fiel und sündigte zu allen Zeiten; aber er wusste, dass er fiel und dass er sündigte; denn die ganze geistige Welt war erfüllt von der ungeheuren Realität des Unterschieds von Gut und Böse; — alle andern Wirklichkeiten mussten dem gegenüber verblassen.“ (S. 1.)

Die Menschen des Mittelalters und auch noch die späterer Jahrhunderte, ja selbst noch unsere Grossväter kannten den Zwiespalt zwischen dem innern und dem äussern Leben, an dem wir Moderne fast alle zu tragen haben, jedenfalls nicht oder nur in geringem Masse; sie fühlten sich eins in ihrer Lebensauffassung, sie konnten sich deshalb auch leichter untereinander verständigen und einen harmlosen Genuss des Daseins finden. Förster meint nun natürlich nicht, wir sollen wieder zur Kultur des Mittelalters zurückkehren, er verfällt also nicht in die kritiklose Verehrung, der sich einige deutsche Romantiker am Anfang des 19. Jahrhunderts hingegeben haben, aber er will uns Moderne durch das Mittelalter zur Erkenntnis bringen, „dass da, wo die Sorge um das Leben der Seele nicht im Mittelpunkt des Denkens steht, überhaupt keine Kultur

möglich ist, auf die Dauer nicht einmal eine technische Kultur" (Seite 4).

Wir haben also nach Förster in erster Linie nötig, diejenigen Kräfte unserer Seele zu pflegen und zu stärken, die uns zur Herrschaft einmal über alles untergeordnete, elementar wirkende Leben verhelfen können, das in unserm Inneren als Erbe der Vergangenheit angehäuft ist, und über dessen Zusammenhänge wir uns oft selbst nicht klar sind, dann aber auch zur Herrschaft über die Aussenwelt, d. h. unsern Körper und sein triebhaftes Leben, das in unausrottbarem Gegensatz zum Geist steht, bis es von diesem nach dessen eigenem Gesetz, nicht nach dem der tierischen Natur, bezwungen ist. Die Eigenschaft, auf deren Erwerbung es also in erster Linie ankommt, ist die Selbstbeherrschung, eine Forderung, die durch das ganze Werk Försters hindurchgeht, und der auch in den Beispielen der grösste Raum und die grösste Sorgfalt gewidmet ist.

Auffallend und bedeutsam für Försters Auffassung ist der eben berührte Zwiespalt zwischen Geist und Natur, Sittlichkeit und Triebleben; er tritt besonders in den grundsätzlichen Erörterungen über die geschlechtliche Sittlichkeit deutlich zu Tage (S. 613 f.). Förster sieht in der Natur keineswegs etwas Vollkommenes, „sie ist für die sittlichen Bedürfnisse des geistigen Menschen nichts weniger als vorbildlich, da sie doch auf Schritt und Tritt mit den höheren Forderungen der Seele in Widerspruch gerät. Oder ist etwa die Fortpflanzungsweise der organischen Natur, die Tausende von Keimen vergeudet, um einige wenige zu erhalten, die den gegenseitigen Vernichtungskampf ganzer Arten als regulierendes Prinzip ihres Haushaltes gebraucht, — ist das etwas Vollkommenes im Sinn menschlicher Ideale?

„Wie viel schreckliches und schonungsloses Leiden und Sterben bringt der physiologische Mechanismus der Erzeugung des Menschen mit sich — sinnlos und unerträglich ohne höhere Verklärung des Lebens! .... in der Wirklichkeit selbst liegt der unendliche Gegensatz von Natur und Geist begründet, der Gegensatz, den ein lebensfremder Monismus hinwegreden möchte, der aber von allen grossen Religionen und jeder ernsten Philosophie von jeher gelehrt worden ist, — eben weil er von jedem tiefern Menschen erlebt wird, der mit sich selbst ehrlich und schwer gekämpft und in sich selbst die scharfen Gegensätze des Lebens gespürt hat.

„Wer also den jungen Menschen die richtige geistige Haltung gegenüber den geschlechtlichen Dingen beibringen will, der treibe keinen Kultus mit physiologischen Vorgängen; denn sonst werden diese jungen Menschen auch in den sinnlichen Trieben die Stimme Gottes hören wollen, statt der blossen Natur gegenüber auf der Hut zu sein und sich darüber klar zu werden, dass das Göttliche und Wunderbare sich im Gewissen vernehmbar macht und nicht in den Zeugungsorganen."

Förster steht also auf dualistischem Standpunkt und wendet sich daher mit Berufung auf Schopenhauer gegen die pantheistische Auffassung von der Natur, nach welcher alles, was der Mensch oder auch das Tier tut, gleich vortrefflich wäre, so dass nichts zu tadeln, nichts zu loben wäre.

Der Kampf des Geistes gegen den rohen Naturtrieb ist für Förster der Inbegriff der Sittlichkeit; er findet es wie Tolstoj begreiflich und berechtigt, dass im nicht wissenschaftlichen Sprachgebrauch die Ausdrücke „sittlich" und „unsittlich" von vornherein für die Ueberwindung des Geschlechtstriebes in Anspruch genommen werden. Aber nicht nur auf diesem Gebiet, sondern überall ist es ihm in erster Linie darum zu tun, die Ueberwindung der tierischen Triebe, auch des Nahrungstriebes, und die Herrschaft über die durch den Körper ausgelösten Reize als Hauptaufgabe für die Entwicklung des sittlichen Menschen in den Vordergrund zu rücken. So erklärt sich die Betonung der Selbstbeherrschung als der wichtigsten Tugend.

Dass auch in der Natur sittliche Tendenzen deutlich erkennbar sind, dass sich z. B. ein ungezügeltes Triebleben, das nur auf Genuss gerichtet ist, als Verschwendung der Lebenskraft herausstellt und, ganz abgesehen vom geistigen Leben, schon in den Haushalt des Körpers peinliche Unordnung hineinbringt, scheint Förster nicht zu berücksichtigen; jedenfalls lehnt er diese Tatsachen zur Begründung der sittlichen Aufgabe ab. Er sieht in der Natur vorwiegend eine feindliche Welt und Sittlichkeit ist für ihn der Kampf des Geistes um deren Ueberwindung. Diese Ablehnung des Positiven in der Natur, das dem Menschen zur Tüchtigkeit, zum Aufwärtsstreben doch ganz unentbehrlich ist, gibt einerseits seiner ethischen Auffassung grosse Bestimmtheit und Schärfe, andererseits aber beraubt sie ihn meines Erachtens sehr wirksamer Hilfen für die pädagogische Aufgabe, die er sich gestellt hat.

Würde Förster von der Theologie her mit diesen Voraussetzungen an seine Arbeit herantreten, so möchte man versucht sein, seine Auffassung von der Natur als ein Erbteil der mittelalterlichen Philosophie zu betrachten, und in der Tat stellt ja der Verfasser, wie wir bereits gezeigt haben, die Weltanschauung des Mittelalters sehr hoch und will sie in ihrem Grundzug für unsere Zeit gerade wieder zur Geltung bringen. Aber man würde sich gründlich irren, wollte man etwa die Ueberzeugung des Verfassers vom Gegensatz zwischen Geist und Natur auf die naiven Vorstellungen der mittelalterlichen Gelehrten vom Naturgeschehen zurückführen. Förster ist mit den Ergebnissen der Naturwissenschaft des 19. Jahrhunderts, die für die Weltanschauung in Betracht kommen, nicht nur wohl vertraut, sondern seine Lebensauffassung ist wesentlich durch sie bestimmt; die Tatsachen und Gesetze, nach denen sich die Entwicklung vollzieht, die Vererbung, die Anpassung, die Auslese im Kampf ums Dasein, sind ihm unentbehrliche Bausteine und Richtlinien für seine Auffassung vom Menschen, und die Art und Weise, mit der er an die schwierigsten Aufgaben herangeht, zeigt auf Schritt und Tritt, wie sehr er mit ihnen rechnet, und welch wertvolles Rüstzeug er an ihnen gewonnen hat. Besonders seine psychologische Anschauung ist trotz des streng dualistischen Standpunktes auf dem Wege der Erfahrung gewonnen worden, ganz entsprechend der Arbeitsweise, mit der man in den Naturwissenschaften vorgeht. Dies ist wichtig für die Methode, die der Verfasser in seinem ethischen Unterricht einschlägt; denn eine auf Erfahrung, nicht auf Theorien beruhende Grundlage sichert ihm grössere Anerkennung bei den Lehrenden und besseren Erfolg bei den Kindern.

Die psychologischen Anschauungen Försters sollen an dieser Stelle nicht eingehend dargestellt werden. Der Verfasser der Jugendlehre hat sich durch jahrelang fortgesetzte Unterredungen mit Kindern über ethische Fragen eine erstaunliche Kenntnis des kindlichen Geistes erworben; er hat einen tiefen Einblick in dessen Regungen und Zustände gewonnen, die so oft dem Kinde selbst nicht verständlich sind, wenn die Aussenwelt und das in ihr geltende Herkommen in Gestalt der erzieherischen Massregeln auf es eindringen und seinen Widerstand oder seine freudige Mitwirkung herausfordern. Besonders da, wo tiefere Schwierigkeiten der Arbeit des Erziehers entgegenstehen, so dass dieser an seiner Aufgabe irre werden möchte,

bei rätselhaften Naturen, wo eine gefährliche Anlage durch Vererbung vorhanden ist, oder wo die Umwelt ihren mächtigen Einfluss schon auf die Entwicklung des Kindes geltend gemacht hat, ist sein Blick tief eingedrungen und wir sind überrascht von der Fülle der psychologischen Winke, die dem Suchenden hier geboten werden. Die Ergebnisse der Kinderforschung, speziell die der pathologischen Psychologie, sind, geprüft an den Erfahrungen, die der Verfasser im Umgang mit jugendlichen Sträflingen gesammelt hat, in den Abschnitten über „Angeborene Anlagen und Erziehung" (S. 675 f.) und „Pathologie und Moralpädagogik" (S. 692 f.) verwertet und durch praktische Vorschläge des Verfassers für die Behandlung schwieriger Kinder verwendbar gemacht.

Eine wichtige Rolle in der psychologischen Auffassung Försters spielen die Hemmungen, die dem Naturmechanismus des tierischen Trieblebens, bei welchem die Reize von aussen unmittelbar eine Reaktion zur Folge haben, entgegengestellt werden. Sie bedeuten für ihn recht eigentlich die Ermöglichung sittlichen Handelns. Erst dann, wenn der Mensch seine Reize durch Gedanken, die er in seinem Gehirn als festes Eigentum seines Bewusstseins erworben hat, unter Aufsicht stellt, ist er fähig, das zu tun, was seiner höheren Einsicht entspricht; im Auswirken der Reize vollzieht sich nur mechanisches Naturgeschehen, die Sittlichkeit hat hier noch keine Stelle. Es tritt hier wieder derselbe Gegensatz zwischen Natur und Geist zu Tage, den wir oben (S. 14 f.) gekennzeichnet haben.

Nirgends sind nun die Folgerungen, die sich aus diesem Standpunkt ergeben, deutlicher einzusehen, als bei der Frage, wie sich der Mensch gegen Angriffe von aussen zu verhalten habe. Während z. B. Ellen Key (Jahrhundert des Kindes, S. 347) sich nicht scharf genug für die Selbstverteidigung aussprechen kann und hier, im bewussten Gegensatz zu den Geboten des Christentums, dem Instinkt des Kindes vollständig recht gibt, wenn es nach sofortiger Vergeltung des ihm angetanen Schmerzes oder Schimpfes verlangt, so steht Förster umgekehrt ganz auf dem Boden der Bergpredigt Jesu, ja die Forderung von dem Nicht-Vergelten des Bösen steht mit seiner ganzen ethischen und psychologischen Auffassung in vollem Einklang, wie aus dem bisher Dargestellten leicht zu ersehen sein wird. Wiederschlagen, Verteidigung ist nur Gegenwirkung auf einen Reiz, also Naturgeschehen, blinder Mechanismus: selbst der tote Frosch reagiert auf eine Berührung des Rückgrats mit einer Be-

wegung des Schenkels (vgl. die Abhandlung „Wie soll man Böses vergelten?“ S. 261 bis 270). Der Trieb nach Vergeltung muss überwunden werden durch Hemmungsvorstellungen, d. h. durch Gedanken, die mächtig genug sind, die Fortwirkung des Reizes, seine Uebertragung auf eine Bewegung aufzuhalten. Diese Gedanken sind das Ergebnis von Ueberlegungen über das, was die Beleidigung veranlasst, z. B. eigene Schuld des Beleidigten, Mangel an Einsicht beim Beleidiger, vor allem sollen sie hervorgehen aus dem Bestreben des Menschen, sich in seinem Seelenleben gegenüber der Aussenwelt selbständig und unberührt zu bewahren, anstatt von dieser abhängig zu sein. So betrachtet, ist es klar, dass die Ueberwindung des Vergeltungstriebes eine Hauptforderung in der Ethik des Verfassers ist, und dass er grosses Gewicht darauf legt, sie schon den Kindern einleuchtend zu machen, obgleich er sehr wohl die Gefühle und Anschauungen des Knaben, die ihr entgegenstehen, kennt und sie auch zu Worte kommen lässt.

Es ist nicht schwer, nach dieser Darlegung den Grundzug von Försters ethischer Anschauung zu erkennen. Ich glaube ihn zusammenfassend in folgendem Hauptgedanken wiederzugeben:

Die Sittlichkeit ist für den Menschen nicht in der Natur zu finden; deren Mechanismus vollzieht sich nicht nach sittlichen Gesetzen. Erst wenn der Geist, der die Anlage und die Aufgabe zur sittlichen Entfaltung in sich trägt, mit der Natur in Kampf tritt, wird der Mensch ein sittliches Wesen Es gilt, die Seele (= Geist) in ihre herrschende Stellung zu bringen und sie in dieser zu erhalten gegenüber den Ansprüchen der sinnlichen Natur, die einer tieferen Stufe der Entwicklung angehört, die aber gegenwärtig noch bei weitem nicht überwunden ist. Das wirksamste Mittel, den Geist in seiner Stellung zu verstärken, sind die durch Einsicht erworbenen Gedanken, die hemmend in die Auswirkung des Naturmechanismus eingreifen und dadurch die in der tierischen Natur massgebenden Reize aus ihrer herrschenden Stellung verdrängen sollen. Inwiefern diese Auffassung mit der religiösen Weltanschauung des Verfassers zusammenhängt, soll der nächste Abschnitt zeigen.

II.

Das Verhältnis zwischen Sittlichkeit und Religion im Hinblick auf den Jugendunterricht.

Die Frage nach der Bedeutung der Religion für die Sittlichkeit steht bei dem Gedanken an die Einführung eines ethischen Jugendunterrichts im Mittelpunkt. Sie hatte für die Entwicklung der Menschheit von jeher tiefe Bedeutung und ist bei dem heutigen Stand der Kultur brennend geworden. Die Form, in der sie heute zur Beantwortung gestellt ist, wird lauten: Ist Sittlichkeit nicht möglich ohne religiöse Voraussetzungen? Die Antwort wird bei einer sehr stark vertretenen Richtung von Ethikern lauten:

Das Ziel der menschlichen Entwicklung ist die Sittlichkeit. Auf den niedrigeren Stufen der Kultur ist der Mensch noch nicht imstande, dieses Ziel mit ganzer Kraft zu verfolgen, weil die tierischen Triebe in ihm noch zu stark wirken. Er braucht wirksame anschauliche Vorstellungen, um diese erfolgreich zu bekämpfen. Diese Vorstellungen bietet ihm die Religion mit ihrer Verkündigung einer überirdischen Weltregierung, der gegenüber der Mensch machtlos ist. Er beugt sich in Ehrfurcht vor ihr, d. h. in Furcht vor den übergewaltigen Mächten, die in sein Leben eingreifen, und sucht die sittlichen Forderungen, die ihm als göttliches Gebot nahe gelegt werden, zu erfüllen, zunächst nur um der Strafe des Gottes, der ihn vernichten kann, zu entgehen. Allmählich erstarkt in ihm infolge dieser Erziehung durch Furcht die Gewohnheit, das Gute zu tun, das Schlimme zu lassen; er sieht nun den selbständigen Wert des sittlichen Handelns ein und bedarf nicht mehr der überirdischen Vorstellungen, die ihm Furcht vor ewiger Strafe oder Hoffnung auf Belohnung durch die göttliche Allmacht erweckt hatten. Die Religion hat jetzt ihren Zweck erfüllt, sie ist überflüssig geworden für den sittlich reifen Menschen, mag sie auch als notwendige Krücke dem, der das Gute noch nicht aus eigener Einsicht zu tun vermag, vorläufig unentbehrlich bleiben.

So angesehen, kann die Religion für den Jugendunterricht gerade als ein schätzbares Mittel angesehen werden, um dem Kinde sittliche Gewöhnungen beizubringen, zu denen es sich ohne religiöse Bestätigung nicht verstehen würde, weil sie seinem Triebleben so sehr entgegenstehen. Viele Eltern und Erzieher, die für ihre Person die religiösen Vorstellungen verlassen haben, werden sich in dem Gedanken an die „pädagogische“ Bedeutung der Religion mit dem bestehenden Unterricht in diesem Fache abfinden und auch einverstanden sein, dass die Religion dem „Volke“ erhalten bleiben müsse, nicht in dem frommen Sinne, in dem dieses Wort einst gemeint war, sondern so, dass die Gebildeten zwar die Religion nicht mehr nötig hätten, wohl aber das Volk, dem sonst die Beherrschung seiner Begierden unmöglich wäre. Das ist dieselbe Auffassung, die wir bei dem Spötter Voltaire finden: er liess dem „Deus optimus et maximus“ auf seinem Gute einen Tempel bauen, damit, so erklärte er einem Freunde, seine Bauern ihm nicht alle Aepfel stehlen würden. Nach dieser Anschauung ist auch die Religion als willkommene Hilfe für Staatsgewalt anerkannt worden von Männern wie Machiavelli, Hobbes; sie ist in diesem Falle Mittel zu einem kaum mehr sittlichen Zweck: die Vorstellung einer übersinnlichen Welt soll dazu dienen, die Ordnung innerhalb der Gesellschaft, die Beziehungen von Mensch zu Mensch gedeihlich zu gestalten.

Eine andere Richtung sieht die Religion nicht nur als einen überwundenen Standpunkt, sondern vielmehr als einen verhängnisvollen Irrtum oder gar als einen Betrug an. Die Vorstellung von einer überirdischen Welt hat nach dieser Anschauung von jeher die Menschen von den nächsten Dingen, von der Welt des Sichtbaren abgelenkt, indem sie ihnen Pflichten gegen eine eingebildete übersinnliche Gotteswelt aufdrängte, über denen sie vergessen haben, sich mit Verstand und Sinnen auf dieser Welt zurechtzufinden. Die Religion hat danach in die Entwicklung des Menschen einen falschen Ton hineingebracht, dadurch dass sie sein Wesen und Handeln mit einer Gottheit in Verbindung brachte und sie von dieser abhängig erklärte. Die Sittlichkeit, die sich als Gottes Gebot ausgibt, erscheint von hier aus als gefälscht; es muss nach einer neuen gesucht werden, die nur den Menschen im Auge hat, ihn als selbständiges Wesen auffasst und sich aus den Bedürfnissen des Einzelnen und den Bedingungen des Zusammenlebens ergibt. Diese Bedürfnisse und Bedingungen müssen durch wissenschaftliche Beobachtungen

erforscht und festgestellt und daraus die bindenden Gesetze für das Verhalten der Menschen gewonnen werden. So würde eine rein menschliche Ethik als Ergebnis herauskommen, autonom im Gegensatz zu der heteronomen Ethik, die ihre Forderungen und Massstäbe aus einer andern Welt herleitet und Sinne und Verstand des Menschen in entscheidenden Fragen für unzureichend erklärt.

Es ist klar, dass diese Richtung im Religionsunterricht jeder Art ein Uebel sieht und nach dessen Entfernung besonders aus der öffentlichen Schule trachtet. Ihre Forderung muss sein, die Jugend in einem ethischen Unterricht in jene Bedürfnisse und Bedingungen des Menschenlebens einzuführen, die wissenschaftlich festgestellt sind, und aus diesen dann die leitenden Gesichtspunkte für die Lebensführung zu gewinnen, also den Kindern eine Ethik zu lehren, deren Entstehung aus ihrem eigenen Leben heraus die Kinder sozusagen mitangesehen und erlebt haben. Wertvolle Tatsachen und Beleuchtung derselben können einem solchen Unterricht von der Geschichte und den Naturwissenschaften her zufliessen, wo schon seit längerer Zeit die Wissenschaft von religiösen Voraussetzungen absieht und sich in ihren Folgerungen ganz auf das der Beobachtung Zugängliche beschränkt.

Endlich ist die religiöse Auffassung zu kennzeichnen, die weniger in der Welt der Wissenschaft, wohl aber in der des praktischen Handelns ihre Vertreter hat und hier von grosser Bedeutung ist. Für sie ist die Sittlichkeit unauflöslich an die Religion gebunden; Sittlichkeit ist nur denkbar als Gottes Gebot; sie ist die notwendige Wirkung des Glaubens an die göttliche Ordnung. Der Mensch muss sittlich handeln, weil er ein Glied der von Gott geschaffenen Welt ist, die auf die ewigen sittlichen Gesetze gegründet, durch sie bedingt ist. Wo von den Vertretern der religiösen Auffassung die Entwicklung und demgemäss die Veränderlichkeit der sittlichen Begriffe zugegeben wird — und diese kann wohl nicht im Ernst bestritten werden — da wird sie auf die Entwicklung der religiösen Vorstellungen von unvollkommenen, rohen Formen zu immer reinerer Gottesverehrung zurückgeführt. Zugleich mit ihnen, als ihr notwendiger Ausfluss, hat sich auch die Sittlichkeit geklärt und geht einer immer vollkommeneren Gestaltung entgegen. Aber sie wird sich nie von der Religion losmachen, über sie hinauswachsen, sondern von ihr stets den mächtigsten Antrieb und besonders die Kraft zum eigenen Fortschritt empfangen.

Wer die Sittlichkeit so aus der Religion herleitet, für wen also jene ohne diese gar nicht vorhanden ist, der wird meistens im Religionsunterricht das wichtigste, unentbehrlichste Bildungsmittel zur Sittlichkeit sehen. Der Widerstand, der dem heutigen Religionsunterricht auch von religiöser Seite erwächst, kann sich nur darauf beziehen, dass dieser nicht dazu geeignet sei, im Kinde wirkliche religiöse Ueberzeugung zu wecken, dass man also die Einführung in die Welt des Glaubens lieber den Eltern oder der Kirche überlassen müsse. Es wird von seiten dieser religiösen Richtung dem sittlichen Gebot ohne religiöse Bestätigung jede oder doch jede ausreichende Wirkung abgesprochen, ähnlich wie der Apostel Paulus vom israelitischen Gesetz für die neue Sittlichkeit der Christen keine Förderung, vielmehr eine Hemmung erwartete; er liess es höchstens als Vorbereitung auf diese gelten, um den Zwiespalt zwischen Wirklichkeit und sittlicher Forderung im Menschen zu verschärfen und unerträglich zu machen, damit dieser allein in der Freiheit des Evangeliums das neue Leben suche. Moralische Unterweisung ist nach dieser Ansicht nicht nur unzureichend, sie kann sogar schädlich wirken, indem sie den Menschen von der religiösen Quelle abzieht, ihn nur auf seine eigene Kraft hinweist und ihm die Selbsttäuschung nahelegt, als könnte er als selbständiges Wesen, ohne Beziehung zur Gottheit, das Gute vollbringen, zur Sittlichkeit gelangen. Die Forderung eines ethischen Unterrichts findet hier ihre ausgesprochensten Gegner und fordert sogar deren Spott heraus, der überlegen fragt, ob man denn die menschliche Natur so wenig kenne, dass man von schönen moralischen Lehren eine Erneuerung des Menschen erwarte, dessen „Dichten und Trachten doch von Jugend auf böse“ sei.

Auch für die weniger schroffe Richtung der Gläubigen, deren Führer die liberalen Theologen sind, besteht zwischen Religion und Sittlichkeit ein unauflösliches Band. So spricht ein freisinniger Geistlicher seine grundsätzlichen Bedenken gegen den Moralunterricht dahin aus:[1]

„1. Das Sittliche und Religiöse hängen nach meiner Ueberzeugung innerlich unauflöslich zusammen. Das verknüpfende Band ist gegeben im kategorischen Imperativ, in der absoluten bindenden

[1] J. König, Grundlagen und Ziele der Jugendlehre Försters, in „Schweiz Reformblätter“ 1905, S. 381 f.

Gewalt, mit der das Sittengebot an uns herantritt. Für dieses absolute Sollen gibt allein die Religion das erklärende Wort: Gott.

„2. . . . Jede höhere Ethik, die irgendwie über die Moral des Philisters hinausgeht, ist im letzten Grund etwas Irrationales, sie lässt sich nicht beweisen. Dass Selbstlosigkeit, Güte, Herzensreinheit etwas Höheres, Erstrebenswerteres ist als die zügellose Befriedigung der natürlichen Triebe, kann man keinem Menschen vordemonstrieren wie einen mathematischen oder naturwissenschaftlichen Lehrsatz. Die sittlichen Güter müssen geglaubt werden, genau so wie der religiöse Mensch an Gott und an sein Reich glaubt."

Wie stellt sich nun Förster in seiner Jugendlehre zu den dargelegten Anschauungen, und was für Folgerungen ergeben sich für *ihn* aus dem Verhältnis von Sittlichkeit und Religion?

In dem Abschnitt „Religionslehre und ethische Lehre (S. 104 bis 151) ist seine Auffassung eingehend dargelegt;[1] auch die Besprechung des französischen Moralunterrichts (S. 201) und die der Arbeit an gefährdeten Jugendlichen (S. 678) enthalten wichtige Äusserungen zu dieser Frage. Am deutlichsten ergibt sich Försters Stellung aus der geschichtlichen Betrachtung (S. 146 f.), wo er folgendes ausführt:

„Es ist zweifellos, dass die sittliche Entwicklung von seiten der Religion gewaltige Inspirationen und Stärkungen empfangen hat. Aber ebenso zweifellos ist es, dass auch sie ihrerseits der Religion entscheidende Kräfte zugeführt hat, ja, dass sogar der tiefste Gehalt der Religion aus den sittlichen Erlebnissen des Menschen stammt. War nicht die Religion auf ihren ersten Stufen lediglich Kultus der Naturkräfte, symbolisierte sie nicht geradezu das erbarmungslose Walten elementarer Mächte, die zu dem höheren sittlichen Empfinden im stärksten Widerspruch stehen? Mit der Verfeinerung der sozialen und sittlichen Kultur musste dieser Widerspruch wachsen, bis er endlich bei den griechischen Dichtern zur offenen Auflehnung des Gewissens gegen die überlieferte Religion führte. In dem

[1] Weitere Ausführungen darüber sind zu finden in „Psychologische und pädagogische Gesichtspunkte für den religiösen Jugendunterricht", Referat von Dr. Förster in der Schweiz. Predigergesellschaft, Aarau, Sauerländer 1906, Seite 82 f.

tieferfassten Gegensatz all seines höhern Fühlens und Wollens zum Walten der äusseren Natur wird sich der Mensch des Zusammenhanges mit einer höheren Welt jenseits der blossen Sinnenwelt bewusst. So treten bei Aeschylus noch die alten Götter als Theatergestalten auf, aber hinter ihnen wandeln schon in riesigen Schatten ganz neue himmlische Mächte." Auch in der Geschichte des Hiob findet Förster als Ergebnis jener schweren Prüfung die Erkenntnis, „dass das Walten der Natur in unlösbarem Widerspruch steht zu dem, was der Mensch als das Höhere empfindet".

Mit diesem Ergebnis des Menschen, dass die Natur seinem höheren sittlichen Wollen entgegenstehe, muss nun die niedrige Stufe der Religion fallen, die in der Naturvergötterung ihren Ausdruck fand. Es bahnt sich von dieser ethischen Erkenntnis aus eine neue religiöse Auffassung an, die ihre Bestätigung nicht in der Aussenwelt, in der Naturordnung, sondern im eigenen Innern, in dem Erlebnis des Göttlichen in der eigenen Seele oder doch in der des Propheten findet, die Gott inne geworden ist. Die höchste Erscheinung dieser neuen Stufe ist das Christentum, wo der Ausdruck der neuen Auffassung in die Worte gefasst wurde: „Das Reich Gottes ist inwendig in Euch". Von der anbetenden Verherrlichung der Natur, welche noch in den Psalmen des Alten Testamentes zu finden ist, hört man in den Reden Jesu und bei Paulus fast nichts mehr; und wo das Naturgeschehen in den Kreis der Betrachtung gezogen wird, wie in den Worten von den Lilien auf dem Felde, den Sperlingen auf dem Dache oder der Sonne, die auch über Ungerechte scheint, ist deutlich zu erkennen, dass auch hier das innere Erlebnis für die Auffassung vom Wirken Gottes in der Natur entscheidend war. Die Welt des Glaubens, wie sie uns im Evangelium entgegentritt, ist durch und durch auf sittliche Voraussetzungen gegründet; ohne das Streben nach göttlicher Vollkommenheit ist nach Jesus die Gottesverehrung nichts als ein leeres Wort (vgl. Matth. 7, 20 bis 23); wer sich nicht als liebender Mitbruder gegenüber den Notleidenden erweist, ist Gott fremd geblieben (Matth. 25, 35 bis 46); auch die so angefochtene Anschauung von der Vergeltung jeder guten Tat ist bei Jesus im Zusammenhang seiner Reden viel tiefer gefasst, als die Einwände gegen die „Lohntheorie" es vermuten lassen; sie entspricht nach meiner Ueberzeugung gerade dem sittlichen Bewusstsein des Menschen im tiefsten Grunde.

So sehen wir eine starke Beeinflussung der Religion durch die sittlichen Erlebnisse festgestellt; aber Förster geht nun einen Schritt weiter: „für die höchste Vollendung und Befestigung des Sittlichen kann auch das Religiöse nicht entbehrt werden“ (S. 148). „Der sittliche Kampf des Menschen mit sich selbst wäre, je höhere Forderungen er sich stellte, desto unmöglicher mit Hilfe blosser ethischer Pflichtgebote zu gewinnen gewesen. Eben darum verlangte die Ethik aus ihren eigensten Bedürfnissen heraus nach Religion.“

Hier tritt Förster in den Gedankengang der biblischen Gnadenlehre ein, die von seiten der freisinnigen Theologie und mancher Freidenker eine so scharfe Anfechtung erfahren hat. Sie wurde gegenüber dem Selbstvertrauen des antiken und überhaupt des naturhaft empfindenden Menschen aller Zeiten, der seine eigene Kraft zur Erfüllung der sittlichen Forderung für ausreichend hält, als ein ethischer Rückschritt bezeichnet. Ellen Key gibt ihrer Abneigung gegen die biblische Lehre in folgenden scharfen Worten Ausdruck:[1] „Der demoralisierendste aller Glaubenssätze war die demütigende Lehre, dass die Menschennatur gefallen und ausserstande sei, die Heiligkeit aus eigener Kraft zu erreichen; dass man nur durch die Gnade und die Sündenvergebung in das richtige Verhältnis zu den zeitlichen und ewigen Dingen kommen könne. Für die Tieferstehenden ist dieser Gnadenzustand zum geistigen Stillstand geworden . . . .; nur die von Natur sehr Hochstehenden haben an Heiligung zugenommen, seit sie ihrer Kindschaft Gottes in Christo gewiss waren.“

Förster wendet sich nun gegen die Anschauung, dass die Gnadenlehre einen Rückschritt bedeute, für ihn ist sie „zweifellos als ein grosser und lange vorbereiteter Fortschritt der ethischen Entwicklung zu betrachten“, und sie ist ihm das wesentliche Unterscheidungsmerkmal der religiösen Ethik gegenüber der natürlichen, wie sie in der Antike von Aristoteles, unter den Neueren besonders von Goethe vertreten wird. Die Gnadenlehre bedeutet für Förster einen Fortschritt, „weil sie eine vollkommenere Verteilung der „Kraftvorräte“ möglich macht, indem sie die Selbstgewissheit des einzelnen Individuums auf Grund tieferer Lebenserfahrung prinzipiell zurückweist und dasselbe auf seine absolute Ergänzungsbedürftigkeit durch den sittlichen Genius hinlenkt. Die Gnadenlehre geht von der

[1] Jahrhundert des Kindes, S. 322.

einfachen Tatsache aus, dass Jesus Christus das höchste Ziel der Überwindung des natürlichen Menschen so vollkommen erreicht hat, wie es keinem von uns auch nur annähernd möglich ist. Auf solcher Höhe liegt das Leben klar da. Es gibt keine Täuschung, keinen Schein und kein Missverstehen mehr. Darum braucht der Mensch, der auf dem Weg zur höheren Vollkommenheit wirklich vorschreiten will, die demütige Unterordnung unter die Führerschaft des grössten Schauens und Vollbringens: die tiefe Einsicht in die eigene Unzulänglichkeit im Wollen, Erkennen und Verwirklichen des Höchsten — das ist diejenige Seelenverfassung, welche den Menschen der Gnade teilhaftig macht, d. h. ihn aufschliesst für die Ergänzung und Erweiternng des eigenen Wesens mittels jener vollendeten Lösungen des Lebensrätsels, wie sie der Genius (Christus) durch sein Leben und Leiden in die Welt gebracht hat.“

„. . . Die Religion ist die Verwalterin und Austeilerin vollendeten ethischen gelebten Lebens. Darin lag schon Buddhas Überlegenheit über die Systeme der blossen Spekulation, und darin wird stets auch die Überlegenheit der christlichen Religion über alle wissenschaftliche Ethik beruhen: Leben ist eine gewaltigere und hinreissendere Tatsache als alles Denken über das Leben“ (S. 150).

Es ist nicht leicht, hier dem Gedankengang Försters zu folgen, und ich habe deshalb seine eigenen Ausführungen (S. 148 f.) fast ganz wiedergegeben.

Mir scheint der Hauptwert der christlichen Gnadenlehre darin zu liegen, dass der Mensch, der einmal seine eigene Kraft als ungenügend zur Erfüllung der sittlichen Forderung erkannt hat, nun nicht den Kampf aufgeben muss, da er auf göttliche Kraft vertrauen darf, die ihm die Möglichkeit zur sittlichen Vervollkommnung gewährt. Und nun ist diese, soweit sie erreicht wird, auch frei von der abstossenden Selbstzufriedenheit, die die Tugendhelden eigener Kraft kennzeichnet; denn sie ist aus der Demut erwachsen, die ihre bessere sittliche Verfassung nicht als eigene Leistung, sondern als ein Geschenk Gottes empfindet.

Wir begegnen diesem Gedanken auch bei Förster, wo er über die Gefahr des moralischen Hochmuts und jeder Art von Pharisäertum spricht, die gerade bei Kindern aus der Beschäftigung mit moralischen Aufgaben wie Rettung Anderer, Selbständigkeit des Handelns u. dgl. leicht erwächst (S. 464 f.). Die Erziehung zur Demut ist ihm ein unentbehrliches Gegengewicht gegen alle Selbstzufrieden-

heit und er gibt der kirchlichen Überlieferung darin Recht, dass sie von jeher die Demut als Haupttugend dargestellt hat:

„Die Lehre und Übung der Demut geht in der christlichen Kirche nicht zufällig oder aus knechtischer Gesinnung neben der Arbeit an der eigenen sittlichen Vervollkommnung einher, sondern sie ist der unentbehrliche Selbstschutz und die aus tiefem Bedürfnis geborene Gegenwirkung gegen den moralischen Dünkel und die hochmütige Selbstgefälligkeit, die nur zu leicht aus der Beschäftigung mit der eigenen sittlichen Veredlung (und der der Mitmenschen) entspringt, — weil eben der Mensch stets geneigt ist, bei dieser Selbstvervollkommnung nicht seinen Abstand vom Ideal zu sehen, sondern seinen Abstand von denen, die es weniger weit gebracht haben. Die Erscheinung des Pharisäertums und des selbstsicheren Stoizismus ist untrennbar von den Epochen, in denen die eigene moralische Vervollkommnung den Menschen stärker zu beschäftigen beginnt — daher im Christentum diese starke Gegenwirkung gegen den ethischen Hochmut."

Förster befindet sich hier im schärfsten Gegensatz zu der Strömung der Gegenwart, wie auch zu den Anschauungen der Aufklärungszeit, wo der Glaube an die Güte der menschlichen Natur die Demut als ein Zeichen knechtischer Gesinnung erscheinen liess; rief doch selbst L. F. Jahn in seinem „Deutschen Volkstum" aus: „Die Demut ist das grösste Laster der Deutschen!"

Es ist von hier aus sehr verständlich, wenn Förster sich auch gegen die Ethik wendet, die ihre Begründung in der Abhängigkeit der Menschen voneinander innerhalb der Gesellschaft sucht. Er findet die positivistische Auffassung Comtes ungenügend (S. 111): „Als Erläuterung und Einführung (in das Leben) ist solche Darstellung der menschlichen Abhängigkeiten sehr nützlich und wichtig — die Hauptsache aber ist doch, dass der Mensch von diesen Lebenszusammenhängen nicht nur weiss, sondern dass er sein Zuwiderhandeln tieftragisch und ergreifend erlebt; solches Erleben allein ist bildend für die ganze innere Entwicklung des Menschen, und solches Erleben wird uns vermittelt und gesichert nur durch den geistigen Verkehr mit den Erlebnissen des Genius, in dem „das Wort Gottes" redet. Der Genius aber kann durch keine Soziologie ersetzt werden.

„Wohin übrigens diese Soziologie ohne Unterordnung unter den Genius kommt, das kann man am besten an ihren verschiedenen

Versuchen sehen, den Begriff der „Sünde“ aus dem sittlichen Bewusstsein zu entfernen. Müsste nicht gerade eine rechte Wissenschaft vom sozialen Leben dahin kommen, diesen Begriff noch zu verstärken, da ja doch jede weitere Einsicht in die Verkettungen des Lebens uns zeigt, wie unendlich real der Unterschied von Gut und Böse ist und wie tief die Verheerung geht, die der scheinbar harmloseste Fehltritt in der Gesamtordnung der Dinge anrichtet?“

Noch von einer anderen Seite aus betrachtet erscheint Förster die soziale Ethik unzureichend. Es gibt Menschen, besonders junge, in der Entwicklung begriffene, die von ihrem individuellen Leben ganz in Beschlag genommen werden, und denen daher die Begründung der sittlichen Forderungen von der sozialen Seite oft gar nicht einleuchtend ist (vgl. S. 130). „Die sozialen Instinkte sind wenig entwickelt, und selbst wenn sie da sind, werden sie mit Misstrauen betrachtet als etwas, was der Persönlichkeit Abbruch tun und die Individualität zur Herde herabziehen könnte.“

Im Christentum kann nun solchen Naturen eine höhere Lebensweisheit aufgehen. An einer so grossen Persönlichkeit wie Christus wird ihnen die Bedeutung der Selbstverleugnung am ehesten klar, da sie hier gewiss nicht aus Schwachheit zu erklären ist, sondern als Durchgang zu einer Stufe von höheren sittlichen Werten. Das Opfer seiner Neigungen und Bedürfnisse erscheint hier nicht nur als ein Aufgeben seiner selbst um der Andern willen, sondern als eine notwendige Bedingung zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit, die sonst im niedrigen Egoismus stecken bleibt. Dieser Gedanke ist wichtig besonders im Hinblick auf die ganz individualistische Auffassung Nietzsches, bei dem nur die Persönlichkeit etwas galt und der das Evangelium Jesu den Herdenmenschen überlassen wollte.

Aus den bisherigen Ausführungen geht mit grosser Deutlichkeit hervor, dass Förster in seiner Auffassung durchaus mit den Grundgedanken der biblischen Schriften zusammentrifft und im Christentum die tiefste Lösung der Lebensaufgaben findet. Er gibt dieser Überzeugung an verschiedenen Stellen seines Buches bestimmten und beredten Ausdruck, z. B. im Anschluss an die Besprechung der ethischen Einwirkung auf schwierige oder krankhafte Naturen, wo er sagt (S. 694 f.):

„Wenn man sich in diese Fragen vertieft und den vielen Irrgängen einseitiger Theorien nachgeht, die von einem Extrem ins

andere fallen . . ., dann geht einem immer wieder die unendliche Gesundheit, Weisheit und Lebenskenntnis des biblischen Geistes auf. Es drängt sich uns die Antwort auf, welche die Bibel auf alle diese Fragen gibt, durch die ganze tiefgewurzelte Lebensanschauung, welche in ihr Gestalt gewonnen hat: ihr sollt den Menschen von innen fassen, nicht von aussen, von oben sollt ihr ihn fassen, nicht von unten, an seine Geburt aus dem Geiste, nicht an seine Geburt aus der Materie sollt ihr euch halten. Alle die grossartigen Bilder und Symbole der Bibel lenken uns darauf hin, konzentrieren uns auf diese Grundwahrheit der Menschenbehandlung: der Geist Gottes, der über den Wassern schwebt, der seinen Odem der Materie einhaucht, die sich zum Menschen entwickeln soll, dann die Erzählung vom verlorenen Paradiese, die uns mit so einziger künstlerischer Kraft vergegenwärtigt, dass der Mensch nicht eigentlich aus dem blossen Stoffe stammt, sondern eine Einheit mit einer höchsten Geisteswelt in sich trägt, von der er unter dem Zwange des Körperlichen abgefallen und die er in der Schule des sozialen Lebens wiederzugewinnen bestimmt ist. Und wie dieses höchste Leben dem Menschen sich offenbart und verkündigt mitten in der Welt des Stoffes nicht nur durch das tiefe Gefühl der Sünde, das in ihm erwacht und ihn wie ein Heimweh erinnert an das, was er im tiefsten Kern seines Wesens ist, sondern auch in der Gestalt des erhabensten Vorbildes Christi, demgegenüber der Mensch das Gefühl hat, als erscheine ihm Gott noch einmal wie einst im Paradiese, und ziehe ihn an sich durch ein hinreissendes Bild dessen, was der Geist auch in den Banden des Fleisches vollbringen kann!"

Aus dieser Stelle ergibt sich deutlich, dass es Förster nicht nur um die Festhaltung einiger sittlich-religiöser Grundgedanken aus dem Evangelium Jesu für die Gegenwart zu tun ist, sondern er will die ganze „biblische Weltanschauung" wieder zur Geltung bringen und wendet sich daher mit Schärfe gegen die kritische Theologie, die dem Alten Testamente besonders nicht gerecht geworden sei, denn sie habe „auf der Suche nach dem historischen Ursprung seiner Bestandteile die Originalität seines inneren Lebens verdunkelt und verkannt" (S. 112). Er hält auch den Begriff der Offenbarung aufrecht, freilich in einem Sinn, den wohl die meisten kritischen Theologen auch festhalten, wenn er sagt (S. 112): „In der alten Lehre von der Bibel als der Offenbarung Gottes liegt doch weit mehr Wahrheit als in jener Verwischung aller Unter-

schiede, wie wir sie in den Deutungen der neuesten Forschung vor uns haben. Im alten Testament ist „das Göttliche gegenwärtig“, weil es von genialen Menschen in höchster Konzentration aller Willensmächte erfasst wurde.“ Aber Förster geht noch weiter (S. 113, Anm.): „Um den grossen Schöpfungen der Weltliteratur gerecht zu werden und doch die unerreichte Höhe des Alten und Neuen Testamentes auch als solche anzuerkennen, sollte man die Bibel überhaupt nicht in die Literatur einreihen. Das Wort „Offenbarung“ wird immer das einzige Wort bleiben, mit dem der Mensch die erhabene Stärke und Sicherheit des biblischen Schauens gebührend feiern kann“. Wenn aber Förster selber beifügt: „Dass uns im Alten Testament auch Vergängliches und Ungereinigtes erhalten worden ist, das kann den Wert der grossen Kapitel (Genesis, Hiob, Propheten u. s. w.) nicht herabmindern,“ warum sollten dann diese grossen Kapitel, die aus den übrigen biblischen Schriften hervorragen, nicht auch in ihrer Tiefe erkennbar sein, wenn sie neben den grossen Werken der Literatur anderer Völker eingereiht erscheinen? Gibt es nicht auch unter diesen Werke, die Offenbarungen Gottes genannt werden dürfen, und werden die Perlen der biblischen Literatur nicht gerade durch die Vergleichung mit anderen Erzeugnissen religiöser und poetischer Genien eine unbefangenere Wertschätzung finden können, als wenn sie von vornherein als „Offenbarung“ erklärt und nur unter dieser Voraussetzung erforscht werden dürften, wie es die Kirche verlangt? —

Fassen wir schliesslich die Anschauung Försters vom Verhältnis zwischen Sittlichkeit und Religion zusammen, so stellen wir fest, dass er keine der drei im Beginn dieses Abschnittes gekennzeichneten Richtungen vertritt. Weder ist ihm die Religion ein überwundener Vorbereitungszustand auf die Sittlichkeit, noch bedeutet sie ihm Irrtum oder Betrug, der die Menschen von der richtigen Entwicklung abgehalten hätte, noch auch ist ihm die Religion einzige Quelle und Autorität der Sittlichkeit: er fasst vielmehr Religion und Sittlichkeit als zwei zunächst getrennte Gebiete auf; Religion umfasst die Vorstellungen von der übermenschlichen Welt und äussert sich als Gefühl der Abhängigkeit gegenüber höhern Mächten; Sittlichkeit ist das Bewusstsein von Gut und Böse, das im Menschen erwacht, wenn sein Geist im Kampf gegen das tierische Triebleben erstarkt und dieses als eine zu überwindende Macht erkennt. Dieses sittliche Bewusstsein ist zunächst unabhängig von der Religion, ja

es tritt zu deren niedrigen Formen in Gegensatz, es lehnt sich gegen sie auf, bis es sie in seinem Sinn beeinflusst und umgewandelt hat. Nun ist die Religion sittlich geworden; nun wirkt sie aber auch durch die Macht ihrer Vorstellungen und durch das Gefühl der Abhängigkeit von der Gottheit, deren Wille die Sittlichkeit fordert, stärkend und vertiefend auf das sittliche Bewusstsein. Religion und Sittlichkeit stehen also, je höher sie sich entwickeln, in enger Wechselwirkung, sie ergänzen sich gegenseitig und sind einander unentbehrlich.

Die Folgerungen dieser Auffassung, die sich für Förster im Hinblick auf den ethischen Jugendunterricht ergeben, sind nun leicht zu erkennen: Die religiösen Vorstellungen sind für das Kind nicht die erste Bedingung zu dessen sittlicher Entwicklung; es muss ihnen nach Förster eine Weckung und Orientierung des sittlichen Gefühls in dem Lebenskreis des Kindes vorangehen, damit es erkennen lernt, was innerhalb desselben gut und böse ist. Es wird nun, wenn dieser Unterricht fruchtbringend ist, in die sittlichen Erfahrungen durch das Leben hineingeführt und durch das Erlebnis der Unzulänglichkeit, der Verletzung seiner sittlichen Pflichten wird es erst empfänglich für die Autorität und die Quelle der Kraft, welche die Religion für den sittlichen Kampf geben kann. So erscheint der ethische Unterricht als eine sorgfältige Vorbereitung auf die Einführung in die Religion, die nach Förster erst später zu erfolgen hat (vgl. S. 111).

Wie sich Förster diese Vorbereitung des Kindes vorstellt, wird der folgende Abschnitt zeigen, im allgemeinen ist die Stelle wegleitend (S. 111):

„Religion und Ethik haben also bezüglich der Einführung der Kinder in die Erkenntnis von Gut und Böse folgende verschiedene Aufgaben: die rein ethische und soziale Betrachtung der menschlichen Handlungen muss vorausgehen; es muss an der Hand einfacher Beispiele gezeigt werden, wie tief der Unterschied von Gut und Böse in der Wirklichkeit des Lebens, in der verschiedenen Wirkung unseres Tuns auf das Leben begründet liegt. Dadurch wird in dem Kinde die sittliche Selbstbeurteilung entwickelt und geklärt, es wird in ihm die Bedingung für die innere Erfahrung geschaffen, ohne welche es keinen Zugang zum Verständnis der biblischen Darstellung hat und ohne welche dieselbe auch nicht befruchtend wirken kann.

„Die religiöse Darstellung des Sündenfalls aber hat wiederum die hohe ethische Funktion, jene inneren Erfahrungen mächtig zu vertiefen und zu einem Grundbesitz des bewussten Lebens zu machen, indem sie dieselben in der ergreifenden Begegnung Gottes mit dem gefallenen Menschen zusammenfasst und zur vollen Klarheit bringt — so wie alle hohe Kunst uns zu einem intensiveren Bewusstsein des eigenen Lebens bringt, indem sie uns die Wirklichkeit zeigt, wie sie sich in der grossen und gesammelten Seele des Genius spiegelt."

III.

Die bisher angewandten Mittel zur moralischen Beeinflussung der Jugend.

Wenn die Forderung eines besonderen ethischen Unterrichts für die Jugend aufgestellt wird, so muss die Voraussetzung vorhanden sein, dass die bisherige moralische Beeinflussung der Jugend ungenügend sei. Fragen wir die Jugend selbst und unsere eigenen Erinnerungen, so werden wir uns zwar darüber bald klar werden, dass es jedenfalls an der Menge der versuchten Beeinflussungen keineswegs fehlt: in Schule und Haus und Kirche ist das Kind von den ersten Jahren an bis zum Eintritt der Reife der Gegenstand zahlloser Versuche von seiten der Erwachsenen. Diese Versuche sind verschiedener Art, nicht nur in bezug auf den Erfolg, von dem sie begleitet sind, auch hinsichtlich der Art, durch die eine moralische Wirkung erzielt werden soll:

1. Gelegentliche Beeinflussung, meist anknüpfend an einen zu tage tretenden Fehler des Kindes.
2. Beeinflussung durch das gute Beispiel und zwar nicht nur das der Erwachsenen, die das Kind umgeben, sondern auch das der Helden und Vorbilder, wie sie durch Erzählungen edler Taten in Lesebüchern und Jugendschriften dem Kinde nahegebracht werden.
3. Der Religionsunterricht.

Eine Betrachtung dieser drei Arten moralischer Beeinflussung mag ergeben, inwiefern dieselben ungenügend zu nennen sind.

1. Gelegentliche Beeinflussung.

Wenn das Kind einen Verstoss gegen die unter den Erwachsenen anerkannte Ordnung der Gesellschaft begeht, so erregt es die Unzufriedenheit der betroffenen oder der für die Handlung verantwortlich gemachten Personen. Diese löst sich aus in Form von Tadel,

Verweis oder Strafe, und hieran schliesst sich meist eine Ermahnung, welche die Handlungsweise des Kindes in ein möglichst ungünstiges Licht stellt, das Verhalten des Kindes verurteilt und die Unzufrieden heit des Erziehers kundgibt. Oft geschieht dies in Form eines Hinweises auf die künftigen Folgen des Vergehens (Drohung). Die Kinder nehmen solche Aeusserungen der Erwachsenen naturgemäss sehr ungern entgegen (für ihr Gefühl bedeuten sie nur Hemmung ihres Triebes nach freierem Ausleben); „Strafpredigten", „Moralpauken", „lange Reden" heissen sie in ihrem Wörterbuch, und jeder Erzieher macht die Erfahrung, dass die Wirkung der Ermahnungen oft vollständig ausbleibt oder erstaunlich gering ist, oder was noch schlimmer, dass sie abstumpfend oder verhärtend auf die Kinder wirken, auch dann, wenn sie mit grossem Nachdruck und innerer Erregung von seiten des Erziehers vorgebracht werden.

Warum erweisen sich diese Ermahnungen so oft als unzulängliche Versuche? Man sollte denken, sie müssten besonders wirksam sein, da sie unmittelbar an das Vergehen des Kindes anknüpfen und dieses also mitten in seiner schädlichen Tätigkeit anfassen und aufhalten?

Die Beobachtung, dass wirksame Erzieher auf solche Besprechungen gelegentlicher Natur auch nicht verzichten, sondern durch sie oft gerade da einen erstaunlichen Erfolg erzielen, wo andere ratlos daneben stehen, belehrt uns zur Genüge, dass eine solche gelegentliche Besprechung an und für sich durchaus nicht wirkungslos zu sein braucht. Der Grund des Misserfolges ist vielmehr darin zu suchen, dass es der Erziehende nicht versteht, Fühlung zu gewinnen mit der Seele des Kindes, sich nicht genügend Rechenschaft darüber gibt, was für Beweggründe für dieses entscheidend sind, von was für Vorstellungen es geleitet wird. Der Erwachsene ist immer in Gefahr, seine eigene Erfahrung und Lebensanschauung beim Kinde vorauszusetzen; er denkt nicht daran, dass in „Wirklichkeit jedes gesunde Kind zunächst von ganzer Seele gegen Bescheidenheit und Ordnung, Überwindung und Opfer rebelliert" (S. 12). Wenn er mit derartigen Forderungen an das Kind herantritt, so erscheinen sie diesem als etwas ganz Fremdartiges, seiner Natur Entgegengesetztes, weil sie eben nicht seiner eigenen Erfahrung entspringen. Man stellt sich also die gelegentliche Beeinflussung vielfach zu leicht vor.

Es bedarf einer Anknüpfung nicht nur an den Fehler des Kindes, sondern an dessen ganze Vorstellungswelt, seine Ein-

sicht in den Zusammenhang der Dinge muss geweckt werden; seine Selbsttätigkeit wird erst dann für das sittliche Handeln gewonnen, wenn es ein Interesse daran hat, sich gut zu verhalten. Die gelegentliche Ermahnung wird also dann Erfolg haben, wenn sie mit dem Kinde Fühlung gewinnt und auf dessen Einsicht rechnen kann. Diese Einsicht ist nur möglich auf Grund einer eingehenden Betrachtung, die das Kind in den Zusammenhang der Dinge einführt, ihm zeigt, warum man seiner Natur nicht die Zügel schiessen lassen darf, was für einen Reiz es hat, sich zu überwinden u. s. w. Solche Ausführungen gehen aber weit über den Rahmen einer gelegentlichen Betrachtung, ja sie sind nicht einmal angebracht im unmittelbaren Anschluss an das Vergehen des Kindes, da dieses und oft auch der Erzieher durch den Fehltritt und dessen Folgen leicht in Erregung geraten. Sie müssen ihm vorangehen oder in gemessenem Abstand folgen und sind dann Gegenstand der ethischen Lehre, nicht mehr der gelegentlichen Ermahnung. Diese aber ist ganz unzulänglich, wenn sie mit der blossen Forderung an das Kind herantritt in der Meinung, dass dieses sie kraft des Ansehens der erwachsenen Person ohne weiteres annehmen werde.

2. Das gute Beispiel.

(Vgl. Förster S. 12 f., 671 ff.)

Als wirksamstes Mittel der moralischen Beeinflussung wird im Gegensatz zur Lehre das Beispiel gepriesen, das eine stumme Sprache für das Kind redet; es bietet ihm die ersehnte Anschauung anstatt des Begriffs, zeigt ihm eine Wirklichkeit anstatt einer dem Gehirn entsprungenen Gedankenforderung. Über die Bedeutung des Beispiels auf sittlichem wie auf jedem andern Gebiete ist kein Wort zu verlieren; auch Förster denkt nicht daran, sie zu bestreiten; aber er findet seine Wirkung auf die Kinder doch sehr beschränkt und warnt vor seiner Überschätzung aus folgenden Gründen:

1. Das Kind sieht nicht nur gute Beispiele in seiner Umgebung, sondern auch schlechte; wer kann dafür einstehen, dass es aus seiner Natur heraus sich für die guten entscheidet? Im Gegenteil, ihm werden diejenigen Handlungsweisen und Manieren am ehesten einleuchten, die die greifbarste und direkteste Beziehung zu seiner Selbsterhaltung haben. „Die Kinder gleichen den „Realpolitikern“, denen auf dem Gebiete des nationalen Lebens auch nur

die gröbsten Selbsterhaltungsbewegungen als praktisch erscheinen, und die noch kein Organ für die reale Bedeutung der sittlichen Kräfte haben“ (S. 672).

2. Das Kind denkt noch völlig egoistisch und sieht deshalb gar nicht ein, warum es auf Vorteile und Bequemlichkeiten verzichten sollte, selbst wenn die Erwachsenen in seiner Umgebung ihm darin ein gutes Beispiel geben. Es lässt sich gern deren Aufopferung gefallen; aber es sieht für seine Person gar nicht ein, warum es sich ähnliche Entbehrungen auferlegen sollte.

3. Das gute Beispiel, das man dem Kinde vorhält, indem man es auf die Tugenden des Kameraden oder des Bruders hinweist, ist oft schon deshalb nicht wirksam, und ruft sogar eine Verstimmung hervor, weil die Sinnesart, die Anlage, die Fähigkeit der Verglichenen ganz ungleich sind. Wird dem Phlegmatiker die besonnene Ruhe leicht, so strebt der Heissblütige naturgemäss lange umsonst danach.

4. Die Freude, welche die Kinder an „moralischen“ Erzählungen von geretteter Unschuld, standhafter Treue u. dgl. zeigen, ist mehr ein ästhetisches Vergnügen als ein unmittelbarer Ansporn zum Handeln, leicht entsteht sogar eine falsche Rührung, die schädlich wirkt: „der Bewunderungsrausch gegenüber hohen Gesinnungen und das Reden darüber leitet vom rechten Handeln ab und dispensiert eher davon, als dass es dazu hilft“ (S. 13).

Der Mangel liegt in allen diesen Fällen wieder darin, dass auf die Verfassung des Kindes zu wenig Bedacht genommen wird. Förster wird nicht müde, immer und immer wieder in andere Worte zu fassen, was ihm der Eckstein für die ganze erzieherische Arbeit ist: Man muss vom Kinde ausgehen, an seine Gefühle, sein Streben, seine Einsicht appellieren, „sich mit dem Starken in ihm verbinden“, sehen, wo man es in seinem natürlichen Wesen packen kann, um ihm die Erwerbung guter Eigenschaften, die Nachahmung eines edlen Beispiels anziehend zu machen. „Man muss auch für die Wirkung des Beispiels vorbereitet sein,“ d. h. das Kind muss es zuerst für seine eigene Person einleuchtend finden, einen Fehler zu vermeiden, z. B. nicht zu lügen; erst wenn es selbst zu der Erkenntnis gekommen ist, wie verhängnisvoll das Lügen, wie notwendig die Wahrhaftigkeit in seinem täglichen Leben ist, erst dann wird es Sinn haben für die Beispiele von Wahrheitsmut, die man ihm aus der Geschichte beibringt.

„Von diesen Gesichtspunkten aus ist auch den Biographien und den Anekdoten von berühmten Menschen, sowie den kleinen Erzählungen mit moralischer Tendenz nicht diejenige zentrale Stellung . . . einzuräumen, die ihnen vielfach gegeben wird. Sie gehören an das Ende, aber nicht an den Anfang einer ethischen Besprechung“ (S. 673).

Die Ansicht Försters über die erzieherische Bedeutung des Beispiels ist zusammengefasst in den Worten (S. 675): „Wir wollten nur hervorheben, dass das Kind sich nicht ohne weiteres aus all den verschiedenen Beispielen, die es zu sehen bekommt, das Reinste und Edelste assimiliert, sondern dass hiezu eine geistige Vermittlung und Aufklärung nötig ist, welche einen Massstab gibt zur Erkenntnis des Ranges, den die verschiedenen Beispiele in bezug auf ihre Übereinstimmung mit den Grundgeboten des Lebens einnehmen.“

So erweist sich, wenn wir Förster folgen wollen, auch das zweite Mittel moralischer Beeinflussung als unzulänglich, wenn ihm nicht eine ethische Betrachtung vorangeht, die die Gründe des Handelns dem Kinde einleuchtend erörtert. Allerdings ist auch der umgekehrte Weg denkbar und mag seine Wirkung nicht verfehlen: erst das Beispiel, gutes oder schlimmes, als Anschauungsstoff dem Kinde vorgelegt in Form einer Erzählung, die es anzieht. Das Verhalten des Helden wird auf seine Beweggründe geprüft und mit den Lebenserfahrungen der Kinder in Verbindung gebracht, für sie fruchtbar gemacht; sollte es da nicht auch lebendig wirken? Besonders dann, wenn die verbindenden Linien vom Vorbild zum Kinde fast unmerkbar mit feiner Hand gezogen werden, nicht vom Tendenzschriftsteller, sondern von Künstlerhand. Sollte eine sinnige Erzählung, im Lesebuch der stillen Aufnahme des Schülers anheimgestellt, nicht auch von selbst, ohne erklärende ethische Überleitung ihren Weg zum Verständnis des Kindes finden und fördernd und vertiefend auf sein sittliches Empfinden und Verhalten wirken? In diesem Falle wäre also das Beispiel im Buche nicht unzulänglich, so wenig wie es das einer echten Persönlichkeit im Leben ist.

3. Der Religionsunterricht.

Den beiden ersten Mitteln der moralischen Beeinflussung ist der Vorwurf gemacht worden, dass sie nicht direkt auf das Kind wirken, weil es an der Einführung in den ethischen Zusammenhang

der Dinge fehle. Trifft dieser Vorwurf auch den Religionsunterricht? Er hat vor den beiden andern den Vorzug, dass er ein Ganzes, nicht Einzelheiten vermittelt, eine Lebensanschauung, sozusagen ein System bietet, das für Leben und Sterben die wichtigsten Linien festlegt, das begründet und Schlüsse zieht und die Welt als Ganzes erkennen lässt. Ist er also nicht geeignet, die wichtige Stelle, welche ihm frühere Jahrhunderte für die sittliche Bildung zuwiesen, auch ferner zu behalten? Die Antwort auf diese Frage wird natürlich ganz verschieden lauten je nach den Auffassungen von dem Verhältnis zwischen Religion und Sittlichkeit, wie wir sie im zweiten Abschnitt gekennzeichnet haben. Bei Förster fanden wir eine sehr hohe Wertschätzung der Religion; zur Vertiefung und als Kraftquelle für das sittliche Handeln ist sie ihm unentbehrlich. Man könnte also erwarten, dass er mit Nachdruck für die Beibehaltung der Religionslehre in der Schule eintreten würde. Aber schon aus jenen Ausführungen geht hervor, dass sie ihm nicht geeignet erscheint zur ersten Einführung in die sittliche Welt. Er begründet seine Stellung näher in dem Abschnitt: „Religionslehre und ethische Lehre“ (S. 104 bis 151). Wir versuchen im folgenden die Gestaltung des Religionsunterrichts darzustellen, und werden im Anschluss daran Försters kritischen Standpunkt auseinandersetzen.

Der Religionsunterricht führt das Kind in eine ihm ganz neue Welt von heiligen Gestalten ein, neu und fremd in bezug auf die Zeit, die Kulturstufe, das Volkstum und das Land, in denen jene auftreten. Ist der biblische Unterricht lebendig und anschaulich, so lebt sich das Kind leicht mit seiner Einbildungskraft in ihre Umgebung und ihre Eigenart ein, gewinnt sie lieb, wird heimisch unter ihnen, ebenso wie es sich in seine Märchen- und Sagengestalten aus allen Ländern hineindenkt. Sein anschauungshungriger Geist kann nie genug Nahrung bekommen; sind die Sagen und Märchen ein überwundener Standpunkt, so kommt die allgemeine und Volksgeschichte an die Reihe und es eröffnet sich dem Knaben eine neue Welt, rauher und wirklicher als die der ersten Kinderjahre, aber für die Einbildungskraft ein nicht weniger willkommenes Schauspiel. Warum sollte also die Heldenzeit des semitischen Judenvolkes aus der Bibel den Kindern unserer Zeit vorenthalten werden? Ist sie ihnen etwa im Grunde fremder als die griechische des Homer oder die altgermanische Götter- und Heldensage? Warum sollten sie die Patriarchengeschichten nicht mehr anhören, warum sich von

David und Johathan, von Elias und Ahab nicht erzählen lassen, warum auch nicht bei reifendem geschichtlichem Verständnis einen Einblick tun in die so wenig bekannte morgenländische Kultur, die im Vergleich zur griechischen und römischen in der Schule meist viel zu kurz kommt? Eine gründliche Einführung in die israelitische Religionsgeschichte endlich ist ein sehr anziehender Gegenstand für die oberen Klassen der höheren Schulen.

Wenn man die Frage so betrachtet, so würde wohl niemand ernstlich Einspruch erheben gegen die Bekanntschaft mit der Bibel, die im Religionsunterricht angestrebt wird; aber es kommt für diesen noch eine wesentliche Aufgabe in Betracht, ohne die er gar nicht gedacht werden kann. Ist doch dieser Unterricht nicht bloss eine Abteilung der Geschichte, sondern dazu bestimmt, unmittelbar auf die Seele des Menschen zu wirken. Er ist Gesinnungsunterricht, und als solcher geht er uns hier an. Wir sollen in den Religionsstunden (ebenso wie in der kirchlichen Unterweisung) Anleitung zu einem glücklichen Leben und Sterben bekommen, Wahrheit und höchste Lebensweisheit soll uns in den biblischen Schriften nahegebracht werden.

Wie tritt nun der Religionsunterricht in Schule und Kirche mit dieser Aufgabe an das Kind heran? Gewiss am erfolgreichsten dann, wenn ein aufrichtig religiös gesinnter Lehrer ihm die heiligen Gestalten der Bibel lieb zu machen weiss, indem er sie seiner kindlichen Vorstellungswelt anpasst, und indem er ihm aus dem Schatz der Weisheit und Lebensfreude, den er selber gewonnen hat, das beste und verständlichste mitteilt, weitergibt als ein köstliches Erbe der Menschheit. Dann kann das Kind die Religion erleben; es sieht, dass sie in einem Menschen vor ihm Wirklichkeit ist, und dieser Eindruck kann für sein ganzes Leben dauernd wirken. Dies ist der wahre Religionsunterricht, der allen denen in unauslöschlicher Erinnerung bleibt, die ihn einst erhielten.

Es ist aber kaum vielerorts der übliche Unterricht, der in Religion erteilt wird; sonst wäre gegen diese Einrichtung nicht eine so weitverbreitete Gleichgiltigkeit und Abneigung anzutreffen. Um diese Tatsache zu erklären, sehen wir zunächst ab von den Gründen mehr äusserer Art, die zu der religionslosen oder religionsfeindlichen Stimmung unserer Zeit beigetragen haben mögen, und suchen diese aus dem Wesen und dem Lehrverfahren des Unterrichts selbst zu erklären. Hier setzt auch Förster mit seiner Kritik ein.

Der heute in Schule und Kirche vielfach noch übliche Religionsunterricht unterscheidet sich darin vom übrigen Schulunterricht. dass er in erster Linie darauf abzielt, einen festgelegten, überlieferten Stoff als „Inhalt des Glaubens" dem Gedächtnis des Kindes beizubringen. Biblische Geschichten, Sprüche, Lieder aus dem Kirchengesangbuch, das Glaubensbekenntnis, in manchen Gegenden auch noch die Fragen und Antworten aus dem Katechismus sind der eiserne Bestand der kirchlichen Überlieferung. An diesen urkundlichen Stoff ist der Unterricht gebunden; gilt es doch das wichtigste aus dem Glauben der Väter ins neue Geschlecht hinüberzuretten. Nun tritt sehr oft der Fall ein, dass diese Urkunden der christlichen Religion dem kindlichen Verständnis noch nicht entsprechen, da sie für den Erwachsenen berechnet sind, ja es dürfte mit einem grossen Teil der religiösen Überlieferung so beschaffen sein. Während nun sonst der Unterrichtsstoff immer mehr den Altersstufen und ihrem wachsenden Verständnis angepasst wird, ist im Religionsunterricht dieser Grundsatz nur in geringem Masse durchzuführen, da vieles von dem Überlieferten eben erst dem Erwachsenen verständlich sein wird. Trotzdem wird es schon in der Schule gelernt, d. h. gedächtnismässig angeeignet. Die Folge davon ist, dass zwischen dem lebendigen Empfinden des Kindes und dem, was es im Religionsunterricht als Gesinnungsstoff aufnimmt, oft eine weite Kluft besteht, so dass die Gedanken von hüben und drüben einander kaum mehr berühren. Es sind zwei Welten, die sich im Kinde nebeneinander aufbauen: das alltägliche Leben und die Erfahrungen, die daraus gewonnen werden — daneben die Welt der religiösen Vorstellungen, die der Religionsunterricht vermittelt. Sehr scharf, aber für viele Fälle gewiss zutreffend, hat Penzig[1] diesen Religionsunterricht neben dem Leben gekennzeichnet: „Unbekümmert um alle Grundregeln der Pädagogik wird dem Kinde eine geistige Heimat konstruiert, die grundverschieden ist von der wirklichen; es wird geradezu der Konflikt zwischen Haus und Schule herausgefordert. Wie man sich je nach Bildungsgrad und Temperament damit abfindet, ist interessant zu beobachten. Die grosse Masse merkt den Konflikt gar nicht und erzieht so die Kinder zu gleichem Stumpfsinn. Der Pastor und der Lehrer reden natürlich anders als wir; das ist ihr Handwerk, so haben sie's nun einmal gelernt. In der Religionsstunde und in der Kirche hat natürlich der

[1] Kulturkampf um die Schule, S. 52.

Pastor recht — aber auch nirgendwo anders. Das Leben und Denken bleibt selbstverständlich (?) von diesen eingedrungenen Fremdkörpern ganz unbeeinflusst."

Förster meint nun nicht, wie es offenbar Penzigs Ansicht ist, dass der wesentlichste Inhalt des Religionsunterrichts dem Kinde fremd bleiben müsse, aber seine Kritik zielt darauf hin, dass es an einer Brücke fehle vom Sinnlichen zum Übersinnlichen, vom Erleben des Kindes zu den Worten und dem Leben der biblischen Gestalten (S. 122). „Wenn die Beziehung der Lehre zum wirklichen Leben ausführlicher dargelegt würde, könnte dann der Eintritt ins wirkliche Leben für so zahlreiche gläubig erzogene Menschen gleichbedeutend sein mit dem Abfall, dem Abfall nicht nur von der religiösen Lehre, sondern auch von dem Glauben an die unermessliche Bedeutung des Sittlichen in der Welt der Wirklichkeit und der harten Tatsachen?" Förster erwähnt die Kritik Gottfried Kellers im „Grünen Heinrich", wo sich der Dichter darüber verwundert, „dass das, was vor vielen Jahrtausenden (?) unter fernen Palmen sich ereignete, immer noch als sicherste Grundlage unserer modernen Lebensordnungen betrachtet werde" (S. 113). Er sieht den Fehler, der hier vorliegt, nicht darin, dass jene Ereignisse als Grundlage für unsere Zeit noch gelten sollen — er selbst möchte sie ja unserer Zeit wieder nahebringen —, sondern darin, dass sich der Dichter nie bewusst wurde, dass die biblischen Erzählungen nicht bloss morgenländische Fabeln sind, sondern dass sie Vorgänge des menschlichen Lebens aller Zeiten in typischer Form darstellen, und dass an ihnen „immer noch unser eigenes Leben zu seinem vollsten Bewusstsein erwacht". Soll das aber möglich sein, so ist es nur „mit Berücksichtigung der Notwendigkeit, das moderne Kind durch eine stufenweise Deutung und Besprechung seiner eigenen Erfahrungen und Beobachtungen dafür reif zu machen, dass es in jenen Erzählungen . . . eben jenes Ewigmenschliche, sein eigenes Leben erkennt".

Förster kommt also hier wieder auf die Forderung zurück, die wir schon bei den gelegentlichen Ermahnungen und beim guten Beispiel getroffen haben: es bedarf einer eingehenden und zusammenhängenden Besprechung der konkreten moralischen Verhältnisse, die dem Religionsunterricht vorangehen muss, wenn er fruchtbar wirken soll.

„Also nicht blosse Lehre des Gebots genügt, und sei sie mit noch so feierlichen Bestätigungen umgeben, sondern eine richtige Auslegung des menschlichen Lebens und ein Wissen von der menschlichen Seele brauchen wir, das uns zeigt, welche Beziehung das Gebot zum vielgestaltigen konkreten Leben und zur täglichen Erfahrung hat, wie weit sein Sinn und sein Geltungskreis reicht, welche Widerstände der gewordenen geschichtlichen Wirklichkeit und der menschlichen Natur ihm entgegenstehen und welche psychologischen Hilfen uns zu seiner Verwirklichung möglich sind. Also Geographie des Herzens, Physik der Leidenschaften, Dynamik der Selbstbeherrschung, Medizin der Menschenbehandlung, das wären die Bilder, mit denen am deutlichsten das Wesen einer solchen Lebenslehre bezeichnet wäre“ (S. 105).

Diese Stelle enthält die Forderung eines der religiösen Unterweisung vorausgehenden eigenen ethischen Unterrichts, für den Förster ja durchwegs eintritt. Aber er betont, dass auch der Religionsunterricht selbst in dieser Weise den Boden bearbeiten muss, wenn er dankbare Aufnahme finden soll; „es handelt sich hier nicht um eine Verdrängung und Entwertung der religiösen Unterweisung, sondern auch um die pädagogische Methode eben dieser religiösen Unterweisung, dass dieselbe nämlich mehr induktiv vorgehen, d. h. das Kind durch die Besprechung seiner eigenen Beobachtungen und Erfahrungen und an der Hand von Gleichnissen und Bildern aus seiner täglichen Umgebung allmählich für das Verständnis der höchsten Erlebnisse, Ausblicke und Lösungen vorbereiten müsse (S. 106). So soll bei der Geschichte Josephs das Problem des Neids fest ins Auge gefasst und gründlich besprochen werden. Wo das nicht geschieht, ist die Gefahr vorhanden, dass die Geschichte höchstens auf die Fantasie des Kindes wirkt. „Man sucht zu zeigen, was der Neid im Grunde ist, in welche Seelenverfassung er am leichtesten Eingang findet, warum er seinem Wesen nach keine Grenzen kennt und demgemäss dem Menschen jede Lebensfreude vergällt und vor allem, wie man ihm rechtzeitig entgegenwirken könne (S. 105). An mehreren Beispielen wird gezeigt, wie Erzählungen und Gedankengänge aus der religiösen Welt, die sonst gar keinen Eingang in das Bewusstsein des Kindes finden würden, durch solche vorausgehende Betrachtungen wohl verständlich und fruchtbar werden können. So wird die Geschichte von Esaus Linsengericht geschickt zu einer Betrachtung über die kost-

baren Güter benutzt. die wir oft um kleiner augenblicklicher Genüsse willen hingeben (S. 114). Die Passionsgeschichte Jesu, von der man leicht annehmen möchte, dass die Kinder bei ihrem jugendlichen Frohsinn sie noch nicht verstehen würden, wird durch den Hinweis auf die Vereinsamung, der feinere Naturen unter den Kindern, die die Roheiten der andern nicht mitmachen, ausgesetzt sind, in eine helle Beleuchtung gerückt (S. 123 f.); selbst die schweren Gedankengänge der Paulusbriefe hat Förster mit reiferen Kindern von 14 bis 15 Jahren verfolgt und hat gutes Verständnis bei ihnen gefunden, weil er sie immer auf ihr eigenes Seelenleben hinwies und die Gedanken des Paulus an den Erfahrungen prüfen liess, die sie selbst an sich gemacht hatten (S. 129).

So angefasst, wird der Religionsunterricht keineswegs ein unzulängliches Mittel der moralischen Beeinflussung sein; aber auch nur unter dieser Bedingung und unter der Voraussetzung, dass er von Menschen mit religiösem Verständnis erteilt wird und auch bei den Kindern auf solches rechnen kann.

Ein Blick auf die gegenwärtig bestehenden Verhältnisse soll uns darüber belehren, ob diese Voraussetzung zutrifft, ob also der Religionsunterricht als Gesinnungsunterricht in der öffentlichen Schule haltbar ist.

Wenn der Religionsunterricht heute vielfach *nicht* lebendig erteilt wird, so dass er mehr Abneigung und Gleichgiltigkeit als freudige Aufnahme findet, wie wir oben ausgeführt haben (S. 40), so braucht das nicht immer so zu bleiben. Gerade unter Anleitung von Försters Jugendlehre kann darin mit der Zeit Wandel geschaffen werden so gut wie auf jedem andern Gebiete, wo sich der Fortschritt in der Auffassung und dem Verfahren allmählich freie Bahn schafft. Die freudige Aufnahme des Werkes bei den Eltern und Lehrern und den Geistlichen verschiedener Bekenntnisse zeigt, dass die Arbeit Försters guten Boden gefunden hat. Es ist nur die Frage, ob der Hauptertrag derselben gerade auf das religiöse Gebiet entfällt. Mag immerhin die Auffassung Försters dem und jenem zum Verständnis des religiösen Lebens wieder den Zugang geöffnet haben: mir scheint es an dieser Stelle notwendig, darauf hinzuweisen, in wie breiten Schichten unseres Volkes der Sinn für die religiösen Fragen heute offenbar erloschen ist. Das ist für L e h r e n d e wie L e r n e n d e bedeutsam. Viele Lehrer stehen heute dem Christentum und überhaupt einer religiösen Antwort auf die Fragen des

Lebens ziemlich fremd gegenüber, oder sie verstehen unter Religiosität etwas ganz anderes, als was Inhalt des Christentums ist, nämlich die Pflege der rein menschlichen Ideale mit Ablehnung einer übersinnlichen Welt. Diesen Lehrern ist daher der bisher erteilte biblisch-christliche Religionsunterricht ein Fremdkörper im Organismus der Schule, und die Beschlüsse der Bremer und Hamburger Lehrerschaft vom September 1905,[1] bezw. Februar 1906, die die Beseitigung des Religionsunterrichts aus der öffentlichen Schule fordern, sind sehr wohl verständlich. Das Christentum ist eben nicht mehr der Ausdruck ihrer Weltanschauung.

Was die Kinder anbetrifft, die Lernenden, so kann nicht bestritten werden, dass heute ein grosser Bruchteil derselben, besonders in den Industriestädten, wo die Überlieferung weniger gilt, abgesehen vom Schul- und kirchlichen Unterricht, ohne religiösen Glauben aufwächst. Durch die Agitation der Sozialdemokratie, mehr noch vielleicht durch das ganz dem Erwerb zugewandte Leben scheint das religiöse Bedürfnis in weiten Kreisen gar nicht mehr vorhanden zu sein. Man erwartet die Lösung der Lebensfragen nicht mehr von der Religion und wendet sich mit um so stärkerem, kritiklosem Beifall der popularisierten Wissenschaft zu, die die Religion in der Autorität abgelöst hat. Hat da der Religionsunterricht, der in Kirche und Schule erteilt wird, noch Aussicht auf Erfolg? Kann man auf diesem Wege eine Erneuerung des religiösen Lebens in unserem Volke erhoffen? Ich glaube, das tiefe Misstrauen, das heute nicht nur die Arbeiterbevölkerung, sondern auch viele Angehörige der bessergestellten Klassen der Kirche und dem Religionsunterricht der Schule entgegenbringen, zeigt doch deutlich, dass die staatliche Fürsorge für die religiöse Gesinnung des Volkes, wie sie sich im zwangsweisen Religionsunterricht ausspricht, heute nicht mehr der richtige Weg ist, um religiöses Leben zu wecken. Im Mittelalter und noch bis nahe an die Gegenwart heran, so lange noch die Richtigkeit und Festigkeit des religiösen Glaubens im ganzen Volke allgemeine Voraussetzung war, da war der Religionsunterricht in der Schule eine gegebene Einrichtung, die auch nicht auf Widerstand stiess. Heute ist das nicht mehr der Fall; er muss vielmehr einer grossen Zahl von Gleichgiltigen und Andersdenkenden aufgezwungen werden.

[1] Vgl. Religionsunterricht oder nicht? Denkschrift der bremischen Lehrerschaft. Bremen 1905, Kommissionsverlag von Gustav Winter.

Vielleicht liegt aber der Fehler nur daran, dass der Religionsunterricht mit den Ergebnissen der Wissenschaft in der neueren Zeit nicht Schritt gehalten hat. Vielleicht würde das allgemeine Misstrauen schwinden, wenn wir einen modernen Religionsunterricht hätten, wie er von den Vertretern der liberalen Theologie gefordert wird. Dogmen, die als veraltet angesehen werden, sollen hier wegfallen, Katechismus und überflüssiger Memorierstoff endlich entfernt und das Lehrverfahren der Fassungskraft des Kindes entsprechend gestaltet werden, wie dies in den andern Fächern längst mit Erfolg angestrebt und erreicht wird. Nach dieser theologischen und psychologischen Reform soll aber nun dem Religionsunterricht in der Schule der Gegenwart und Zukunft die erste Stelle gewahrt bleiben, da die Religion berufen sei, die Bildung der Weltanschauung und das sittliche Verhalten des Menschen auch ferner entscheidend zu beeinflussen. Der unbedingte Autoritätsanspruch des Dogmas im alten Sinn wird aufgegeben, auch soll der neue Religionsunterricht keinem Kinde aufgezwungen werden, dessen Eltern ihn ablehnen, bleiben aber soll der alte Bund zwischen Staat und Religion, Schule und Kirche, nicht in dem Sinn der vielbefehdeten Aufsicht der Kirche über die Schule, sondern im Sinne der Mitarbeit der Kirche an der sittlich-religiösen Aufgabe der Schule.

Dieser neue Religionsunterricht und das freiere Verhältnis zwischen Kirche und Schule würde gewiss manche Gegner des heutigen Religionsunterrichts zufriedenstellen und könnte bei vielen Eltern und Lehrern auf verständnisvolle Anerkennung und freudige Aufnahme rechnen. Ob er aber die Mehrzahl der Gegner von heute befriedigen würde, ist mir zweifelhaft. Der Staat hat nicht nur mit aufgeklärten, freisinnig religiösen Bürgern zu rechnen, sondern auch mit der grossen Menge derer, die von der Religion überhaupt nichts mehr wissen wollen und die Wert darauf legen, ihre Kinder von jeder Art religiöser Beeinflussung fern zu halten, andererseits hat er aber auch zu rechnen mit den strengen Anhängern religiöser Gemeinschaften, wie sie sich besonders in Ländern mit calvinistisch-reformiertem Bekenntnis (Holland, Schweiz) und in den Staaten gebildet haben, wo sich bereits vor Jahrhunderten die religiöse Überzeugung des Einzelnen Anspruch auf volle Berücksichtigung erworben hat (England, Amerika). Denkt man sich den freien Religionsunterricht in der öffentlichen Schule eingeführt, von wissenschaftlich geschulten Lehrern erteilt, so würde dieser Unterricht im

besten Fall einen Teil der Eltern befriedigen, aber jene Gegner aller Religion würden nach wie vor bei den Kindern die Religion als solche in Verdacht setzen als etwas Rückständiges oder gar Heuchlerisches. Für die streng religiösen Eltern wäre wiederum der wissenschaftlich geschulte Lehrer ein „Ungläubiger", der mit seinem Unterricht die Kinder vom Glauben der Väter abbringen würde, wenn sie ihm dieselben anvertrauten. Diese beiden Gruppen würden seitab stehen; sie könnten freilich ihre Kinder vom Religionsunterricht der Schule befreien und ihnen einen religionslosen oder einen streng-konfessionellen Gesinnungsunterricht anderswo erteilen lassen.

In dieser Weise sind die Verhältnisse seit längerer Zeit in einigen Kantonen der Schweiz geordnet (z. B. Zürich, Bern). Jedem Lehrer ist es möglich, nach seiner Überzeugung den Religionsunterricht zu erteilen, niemand ist gezwungen, seine Kinder an dem Religionsunterricht der Schule teilnehmen zu lassen. Es lässt sich bei diesem Zustand gewiss viel besser leben, als unter der Herrschaft des konfessionellen staatlichen Religionsunterrichts, wie er in den meisten Staaten Deutschlands vorgeschrieben ist. Dass aber auch diese Einrichtung auf die Dauer als ein Missstand empfunden wird, geht aus den Darlegungen, die Sekundarlehrer Egli an der Züricher Schulsynode 1902 äusserte, hervor. Er führte aus,[1] „die Staatsschule werde über kurz oder lang durch die wachsende religiöse Spaltung und Zersetzung gezwungen sein, den Religionsunterricht ganz den religiösen Gemeinschaften zu überweisen, da sich einfach keine Form finden lasse, die religiösen Fragen in der Schule so zu behandeln, dass Kinder aus verschiedenen Glaubensrichtungen einen gemeinsamen (Religions-) Unterricht geniessen könnten. Auf den höheren Schulstufen liefen die Dispensationsgesuche vom Religionsunterricht so zahlreich ein, dass sich die Klasse kaum noch zusammenhalten lasse. Und doch müsse dem Lehrer daran gelegen sein, für die Sittenlehre (d. h. den Gesinnungsunterricht) alle Schüler zu haben. Gäbe es da einen andern Ausweg als den, dass eben diese Sittenlehre unabhängig von den religiösen Vorstellungen als reiner Moralunterricht erteilt werde? Er persönlich und viele andere Lehrer bedauerten das Schwinden des religiösen Elementes in der Schule, aber solange, bis in der Menschheit wieder grössere Einheit im religiösen Glauben hergestellt sei, gäbe es einfach keine

[1] Wiedergegeben nach Försters Bericht, Jugendlehre S. 209.

Möglichkeit, in der öffentlichen Schule einen alle vereinigenden Religionsunterricht zu erteilen".

Förster schliesst sich diesen Ausführungen ausdrücklich an. Auch er hält im Hinblick auf die totale Verschiedenheit der religiösen Voraussetzungen bei den Eltern den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule für unhaltbar. Dieser Ansicht gibt er schon im Vorwort S. VIII Ausdruck: „In der öffentlichen Schule ist ja allerdings ein obligatorischer Religionsunterricht auf die Dauer nicht haltbar, wegen der dabei unvermeidlichen Vergewaltigung anders denkender Eltern, — eine konfessionell neutrale Sittenlehre ist hier wohl der einzige Ausweg."[1] Dagegen betont Förster ebenfalls schon im Vorwort und immer wieder, dass er damit keineswegs den Religionsunterricht verdrängen wolle; er will ihn nur an rechter Stelle haben, in konfessionellen Privatschulen, im neben der Schule einhergehenden kirchlichen Unterricht und jedenfalls nicht ohne vorhergehende Orientierung des Kindes in den sittlichen Aufgaben seines Lebenskreises. Dann wird der Religionsunterricht keineswegs ein unzulängliches Mittel zur moralischen Beeinflussung sein, sondern ein sehr wirksames, das richtig anzuwenden sich gerade Förster mit grossem Eifer und überzeugender Kraft angelegen sein lässt.

[1] Vgl. auch die Äusserung über die Zukunft der ethischen Jugendlehre S. 665 unten.

IV.

Die Gestaltung des ethischen Unterrichts nach Försters Vorschlägen.

a) Inhalt.

Wie soll nun der ethische Unterricht aussehen, der als wesentliche Ergänzung der bisher versuchten moralischen Beeinflussung gefordert wird? Von seiner Gestaltung wird es abhängen, ob die Gegner und Verächter desselben schliesslich seine Notwendigkeit anerkennen werden. Vorläufig ist die Abneigung gegen diese Forderung überwiegend aus verschiedenen Gründen: 1. Man hält seine theoretische Grundlage für unsicher, und 2. man bezweifelt seine praktische Wirkung.

Der erste Grund der Abneigung lässt sich auch in der Frage ausdrücken: Was für eine Moral soll in einem ethischen Unterricht gelehrt werden? Herrscht nicht in der heutigen Kulturwelt ein fast unübersehbarer Wirrwarr von mehr oder minder ausgebauten ethischen Systemen, die alle mit dem Anspruch der Giltigkeit auftreten? Ist man nicht dem schlimmsten Subjektivismus preisgegeben, da nun von den Anhängern des ethischen Unterrichts die Autorität der Religion abgelehnt wird? Wie kann da in der öffentlichen Schule eine einheitliche Moral gelehrt werden? Darauf ist zu antworten, dass sich in der Menge der verschiedenen Auffassungen bald bei näherer Betrachtung einige bestimmte Richtungen erkennen lassen; aber diese sind so verschieden und unvereinbar sie in ihren Voraussetzungen und leitenden Gesichtspunkten sein mögen, doch gewiss in ihren wichtigsten Forderungen eins, gerade in denen, die für den einfachen Schulunterricht in Betracht kommen. So sagt Felix Adler, einer der Hauptvertreter der Forderung[1]: „Mit obersten Grundsätzen haben wir (in der Schule)

[1] Felix Adler, Der Moralunterricht der Kinder, deutsch von Gizycki, Berlin, Dümmler 1894, S. 87.

nichts zu tun. Mögen sie philosophisch oder theologisch sein, wir schliessen ihre Erörterung von der Schule aus. Aber es gibt gewisse untergeordnete Grundsätze, gewisse konkretere Regeln des Verhaltens, welche nichtsdestoweniger den Charakter von Verallgemeinerungen besitzen, und diese werden für unsern Zweck genügen. Und in bezug auf diese besteht tatsächlich unter den verschiedenen (philosophischen) Schulen und Sekten keine Verschiedenheit der Meinungen und auf ihnen als einer sicheren Grundlage können wir bauen. Es ist unsere Aufgabe, solche untergeordnete Grundsätze zu entdecken und in unserer Unterweisung die Schüler zu ihrer Anerkennung anzuleiten." Adler führt als Beispiel die Pflicht der Wahrhaftigkeit an, über deren Wichtigkeit und Gültigkeit unter sittlich strebenden Menschen, welcher Richtung sie auch angehören, gewiss immer vollständige Einmütigkeit herrschen wird; ähnliche „untergeordnete Grundsätze" wären leicht festzustellen in der Pflicht, Ordnung zu halten, die Zeit auszunutzen, seine Kräfte anzustrengen u. s. w. Allerdings wird bei der Besprechung dieser Pflichten die Weltanschauung des Lehrers in ihrer besonderen Richtung auch zum Ausdruck kommen — das ist aber gar kein Schade; sobald man von den Bedürfnissen des Kindes ausgeht, von den Schwierigkeiten und Aufgaben, die es in seinem Leben vorfindet, so ist nicht Gefahr vorhanden, dass die metaphysischen Voraussetzungen des Lehrers allzusehr zur Geltung kommen. Die Forderung eines allgemeinen ethischen Unterrichts ohne besondere religiöse oder philosophische Färbung ist also wohl erfüllbar, sobald man auch der Persönlichkeit des Lehrers die nötige Bewegungsfreiheit einräumt, ihn nicht in einen systematischen Rahmen einspannen will. Der Lehrer wird sich bewusst bleiben, dass er Kinder verschiedener Bekenntnisse vor sich hat, und wird sich unwillkürlich bemühen, eine Ethik darzubieten, die für Alle Geltung haben soll. Ein solcher Unterricht wird, da er ohne jede Autorität aus einem anderen Gebiete auftritt, langsam und sicher auf fester eigener Grundlage aufzubauen suchen.

Der zweite Grund der Abneigung gegen den ethischen Unterricht ist der Zweifel an seiner praktischen Wirkung. Dass moralische Lehren bei Kindern und Erwachsenen nichts nützen, ist fast ein Gemeinplatz; jedenfalls entgeht keinem Erzieher die tiefe Abneigung gerade der kräftigen Kinder gegen jede Art von Belehrung. So sagt Tews in einer Betrachtung über den Moral

unterricht[1]: „Es ist eine alltägliche Erfahrung, dass moralische Belehrungen leicht aufdringlich werden und der Jugend lästig sind. Die Jugend lässt sich um so williger erziehen, je weniger es ihr zum Bewusstsein kommt, dass sie erzogen wird und erzogen werden soll. . . Gut zu sein, weil man gut sein muss, ist der Jugend ein schwer fassbarer Gedanke. Die naturkräftigsten Sprösslinge pflegen gerade die Neigung zu haben, „schlecht" zu sein, weil „man" gut sein soll. Die Ethik, die das gewöhnliche Leben verlangt, wird zudem am besten durch das frische Leben in Haus und Schule selbst geboten. Jedenfalls hat die ethische Gestaltung des Schullebens in dieser Beziehung eine viel grössere Bedeutung als die ethische Belehrung der Jugend."

Der Zweifel an der Wirkung der ethischen Lehre ist durch die Erfahrung wohlbegründet und die Abneigung der Kinder ist besonders dann leicht erklärlich, wenn man unter ethischem Unterricht ein System der Pflichtenlehre mit Begriffen und logischer Einteilung versteht. Der Erwachsene zwar hat das Bedürfnis, sich ein solches Gebäude aufzurichten, in dem sich seine Gedanken zurecht finden und heimisch fühlen: für ihn kann diese Arbeit grossen Reiz und Nutzen haben. Das Kind aber hat danach noch gar kein Bedürfnis, und sein Verständnis ist dieser Denkarbeit auch noch nicht gewachsen. Es hat ethische Lehre nicht als wissenschaftliche Theorie nötig, sondern als Anweisung zum praktischen Verhalten. Es sieht sich den Tatsachen, Menschen und Dingen des Lebens gegenüber, weiss sie nicht oder nicht richtig zu deuten, dazu bedarf es der Aufklärung; im weitern ist eine Anleitung zum zweckmässigen Handeln notwendig.

Förster wendet sich nun mit grosser Entschiedenheit gegen jeden Versuch, dem Kind eine Pflichtenlehre beizubringen; er findet ihn in unheilvollem Gange in Frankreich, dem Lande, das schon vor mehr als zwanzig Jahren den ethischen Unterricht in seiner öffentlichen Schule eingeführt hat. Försters eingehende Beurteilung des französischen Moral-Unterrichts[2] ist wichtig, besonders durch das, was sie an diesem ablehnt, um demgegenüber die Bedingungen einer wirksamen ethischen Lehre um so deutlicher ins Licht zu rücken. Er sieht den Grundfehler der französischen Moralbücher darin, dass sie, anstatt ein Bild des

[1] Tews, Schulkämpfe der Gegenwart, Teubner 1906, S. 30.
[2] Jugendlehre S. 190 bis 203, vgl. auch S. 35 bis 40, 298.

mannigfaltig zusammengesetzten Lebens mit seinen Schwierigkeiten, aber auch mit seinen wirksamen Antrieben zum sittlichen Handeln zu geben, nur Grundsätze aufstellen und diese mit ein paar schönen Beispielen versehen, die auch mehr ausgedacht, dem Grundsatz angepasst, als dem wirklichen Leben entnommen seien. Einem solchen Lehrgang spricht Förster jede eingreifende Wirkung auf die innere Entwicklung des Kindes ab, er hält ihn in seiner ganzen Anlage für verfehlt.

Damit sind eigentlich auch alle früheren Bestrebungen dieser Art als unpassend für die Kinder verworfen, auch jene Versuche der Aufklärungszeit, durch Belehrung über den Zusammenhang der Dinge die Einsicht des Zöglings zu wecken, von welcher dann mit Bestimmtheit wie eine notwendig eintretende Folge das richtige sittliche Verhalten erwartet wurde. Auf dieser Linie liegen die Bruchstücke eines moralischen Katechismus, die Kant veröffentlicht hat und die übrigens von französischen Moralschriftstellern benutzt worden sind.[1] Der Gedankengang eines Gespräches zwischen Lehrer und Schüler über die wahre Glückseligkeit ist für das Verständnis des Kindes entschieden zu hoch, und selbst wenn der Lehrer nach Kants Anweisung mehrmals „einhelfen“ soll, wo der Schüler schweigt, so bleibt doch der ganze Unterricht in einem Kreise von Gedanken, in denen sich der kindliche Geist nie sicher und frei wird bewegen können, von wo aus also auch sein Verhalten nicht wirksam beeinflusst werden kann.

Mehr der Natur des Kindes angepasst und deshalb auch wirksamer wird jener Moralunterricht gewesen sein, den Herbart seinen Berner Zöglingen als Hauslehrer (1797/98) erteilte. Er sagt darüber in den Berichten an Hrn. v. Steiger, den Vater der Knaben, folgendes:[2]

„Das Herz wird, glaube ich, am besten durch allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen und durch eine anfangs dem Kindesalter angemessene, mit den Jahren immer mehr berichtigte Sittenlehre gebildet, die dem Verstande nie Schwierigkeiten machen muss, damit sie geradezu Gefühl und Gewohnheit werde, die nirgends abbrechen darf, weil das sittliche

[1] Vgl. Reins Enzyklop. Handbuch der Pädagogik, Art. Moralunterricht, IV. Bd., S. 821 f.

[2] Herbarts sämtliche Werke, herausgegeben von Kehrbach. I. Bd.. S. 70 f., 72, siehe auch S. 49.

Gefühl beständig Nahrung und immer bessere Nahrung verlangt, die sich in einer grossen fortlaufenden Reihe von allerlei interessanten Bildern darstellen muss, welche durch die Betrachtungen, zu denen sie einladen, durch den Beifall und Tadel, den sie auf sich ziehen, den jungen Geist veranlassen, sich selbst Maximen zu bilden und fest einzuprägen und sich so zum künftigen systematischen Vortrage der Moral, welche dieselben nur läutern und fester bestimmen soll, vorzubereiten. Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres tun als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechtes selbst nachzugehen?“

Der Unterricht, den Herbart seinen Knaben erteilte, ist also keineswegs die von Förster so verurteilte, mit Begriffen arbeitende Pflichtenlehre, — diese steht ihm erst als Abschluss seines Planes vor Augen, — sondern ein „Umherleiten in allerlei Empfindungen“ auf einem Gang durch die menschliche Geistesentwicklung — also ein Unterricht wesentlich geschichtlich-biographischer Art, „eine grosse fortlaufende Reihe von allerlei interessanten Bildern,“ von Gestalten, an denen sich das sittliche Urteil des jungen Menschen bilden soll.

Försters Plan ist ein anderer, er erhofft auch von einer geschichtlichen Betrachtung nicht die notwendige Einsicht und die praktische Wirkung auf das Verhalten des Kindes. Er will dieses in der unmittelbaren Gegenwart seines Lebens aufsuchen, ihm zu einer Einsicht in dessen Bedingungen verhelfen, so dass es sich und seine Umgebung versteht und sich darin richtig und frei bewegen lernt. Darum nennt er seinen Unterricht Lebenskunde.

Was ist darunter zu verstehen? Der Begriff des Lebens ist so weit, dass sich ein reicher Inhalt darin unterbringen lässt. Er lässt sich nach zwei Richtungen hin deuten: 1. nach dem Innenleben des Kindes, 2. nach dem Leben der Aussenwelt. Danach zerfällt die Aufgabe der Lebenskunde in zwei Teile: sie hat das Kind aufzuklären 1. über sich selber („Geographie des Herzens“), 2. über seine Umgebung (soziale Orientierung).

Der erste Teil der Aufgabe liegt Förster besonders am Herzen; gilt es doch hier die Charakterbildung zu ermöglichen, die er in unserer Zeit und in der Schule der Gegenwart schwer vernachlässigt sieht. Auch der zweite Teil der Aufgabe, die soziale Orientierung, muss dem ersten dienen; denn gerade im Verkehr mit der Umgebung, im Umgang mit den Menschen, also in den sozialen Be-

ziehungen des Kindes wird es sich zeigen, ob dieses gelernt hat, sein Inneres zu beherrschen und richtig nach aussen zu wirken.

Das Programm des ethischen Unterrichts finden wir von Förster in folgende Worte gefasst:[1]

„Der zusammenhängende Moralunterricht soll .... diejenige Orientierung im wirklichen Leben geben, diejenigen Fähigkeiten des Mitfühlens und Verstehens wecken, diejenigen geistigen Hilfen zur Selbstbeherrschung und diejenigen Anregungen zur Selbsterziehung übermitteln, ohne welche die Sittenlehre niemals im konkreten Leben des Kindes Wurzel fassen kann.“

In den Beispielen, welche einen grossen Teil des Buches einnehmen (S. 218 bis 651), zeigt uns Förster, wie er seine Aufgabe zu lösen sucht; gleichzeitig erhalten wir einen deutlichen Begriff von dem Inhalt der Belehrung, die er den Kindern zugedacht hat. Die Beispiele sollen nicht ein systematischer Lehrgang sein — Förster verwahrt sich ausdrücklich dagegen — aber wenn wir sie durchgehen, so wird uns doch der Plan klar, der der Arbeit des Verfassers zu Grunde liegt. Er beginnt mit der Selbsttätigkeit, in der Voraussetzung, damit die Anteilnahme der Kinder am schnellsten für seine Sache zu gewinnen, indem er ihrem mächtig aufstrebenden Wesen nicht mit einem Verbot entgegentritt, sondern es kräftig bejaht, ihm neue Nahrung zuführt. Dann tritt er an die Hauptaufgabe heran, die Einführung in das Wesen der Selbstbeherrschung, die etwa zwanzig Stücke umfasst.

Dabei wird besonders Nachdruck auf die Herrschaft des Geistes über den Körper gelegt: Herrschaft über Zunge, Magen, Lachmuskeln, Hunger und Durst, Schlafsucht, Schwäche, aber auch die Herrschaft über die geistigen Zustände: Zorn, Launen gehört natürlich hierher. Dann folgt ein Kapitel über Gewohnheiten (Lügen, Reinlichkeit, Ordnung u. s. w.). Die durch diese Besprechungen geförderte Einsicht findet nun ihre Befestigung in dem Abschnitt über Selbsterkenntnis. Damit ist zunächst der Kreis der Betrachtung für die erste Aufgabe, die Aufklärung über das Kind selbst, geschlossen. Die nächsten Abschnitte enthalten eine Einführung ins soziale Leben, sind also der zweiten Aufgabe gewidmet. Es sind „Entdeckungen hinter den Kulissen“,

[1] Siehe These 4 eines Referates über „Bedeutung und Methoden des Moral-Unterrichts“ von Förster, abgedruckt Jugendlehre 208.

zu denen hier die Kinder angeleitet werden; sie lernen darin ihre nächste Umgebung mit ganz neuen Augen betrachten. Auch „die Macht des Kleinsten“ und „Fernstenliebe“ gehören zur Einführung ins soziale Gebiet; in einer Betrachtung „unser Frühstück“ wird z. B. das Kind bekannt gemacht mit all den Menschen auf der Erde, die arbeiten mussten, damit es sein Frühstück geniessen kann. So wird, obschon die Betrachtung vom engsten Umkreis des Kinderlebens ausgeht, der Blick auf die Gemeinschaft der ganzen arbeitenden Menschheit gelenkt, nicht wie es die französische Methode tut, durch Verkündung der allgemein menschlichen Brüderlichkeit, sondern nur durch die Tatsache, dass wir selbst in unserm alltäglichen Leben auf die Arbeit der Menschen in den fernsten Teilen der Erde angewiesen sind. In einer weiteren Gruppe von Beispielen, „Verantwortlichkeit“ und „Erziehung zur Selbstständigkeit“, lenkt der Verfasser die Gedanken der Kinder darauf, dass sie nicht nur von ihrer Umwelt abhängig sind, sondern dass es auch gilt, sich von deren übermächtigem Einfluss freizumachen („Massenmenschen“, „Angst vor dem Lachen“), und dass auch von ihnen ein Einfluss guter oder schlimmer Art auf die Umgebung ausgeht, ja dass sie schon als Kinder Retter ihrer Mitmenschen werden können, wozu in vierzehn Stücken Anregung gegeben wird.

Sind in diesem Kapitel an die Kindesnatur schon Ansprüche gestellt, die manchem auf den ersten Blick bedenklich erscheinen mögen, weil sie grössere Reife und Selbständigkeit voraussetzen, als man sie gewöhnlich beim Kinde sucht, so folgt nun die Ergänzung dazu in dem Abschnitt über Demut. Sie ist besonders da am Platz, wo Kinder mit stärkerer sittlicher Anlage schon früh zu Leistungen auf den oben genannten Gebieten angeregt wurden und nun Gefahr laufen, eingebildet und pharisäisch zu werden. Das Kapitel „Eltern und Kinder“ ist ein Beispiel dafür, wie der Verfasser nicht vom Gebot, sondern von der Wirklichkeit ausgeht, also auch nicht vor der Behandlung schwieriger Fälle zurückschreckt („Wenn der Vater strauchelt“), um dem Kinde wirklich eine Hilfe fürs Leben, nicht bloss ein schönes Musterbild zu geben. „Die Rückwirkung unseres Tuns auf uns selbst“ und „Der Schutz des Schwachen“ zeigen uns, wie der Verfasser die höchsten sittlichen Forderungen an die Kinder heranbringt; sie bezeichnen eine neue Stufe der Vertiefung, um die es ihm vor allem zu tun ist; will er doch, dass die oberflächliche Art, wie Kinder

und Erwachsene zunächst das wirkliche Leben, seine Ereignisse und Verhältnisse meist betrachten und beurteilen, durch ein eingehendes Studium der zu Grunde liegenden Tatsachen und Zusammenhänge unmöglich und durch eine sittliche Betrachtung überwunden werde. Auch „Psychologie und Pädagogik der Arbeit" dient diesem Zweck. Ein besonderer Teil behandelt endlich das schwerste und vielleicht wichtigste Gebiet, die sexuelle Pädagogik in eingehender Weise. Auch hier in Stufen nach dem Alter, wobei grundsätzliche Erörterungen eine wertvolle Ergänzung für die Besprechungen mit den jungen Leuten selbst bieten.

Wenn man den ganzen Inhalt dieser Beispielsammlung überschaut, so wird man sich klar darüber, wie der Verfasser die „Lebenskunde" versteht. Er ist wirklich seiner Forderung nachgekommen, nicht vom Gebot auszugehen, sondern zu diesem hinzuführen, das Leben selbst in mannigfaltigen Bildern aus der Wirklichkeit zum Gegenstand der ethischen Erörterung zu machen, anstatt Grundsätze mit idealen oder zurechtgemachten Bildern zu illustrieren. Beispiele von edler Gesinnung, von Heldentaten fehlen nicht, aber ebenso wenig solche zum Gegenteil; sie sind nicht die Hauptsache bei dieser Art ethischer Beeinflussung, sondern nur Anknüpfungspunkt zur Betrachtung der Verhältnisse des Kindes. Bedeutsam für Försters ethische Richtung ist, dass für ihn die primitive Kulturstufe, wo körperlicher Mut und unverletzliches Ehrgefühl die geschätztesten sittlichen Eigenschaften sind, gar nicht mehr in Betracht kommt. Er will zu einer Ethik führen, die ganz anders geartet ist, obschon er wohl weiss, wie sehr jene frühere Stufe gerade dem Zustand der Kinder entspricht und wie bei den Jungen jene Eigenschaften den Inbegriff ihres männlichen Strebens bedeuten. Seine ganze Ethik geht über die Gegensätze, die die triebhafte Natur hervorbringt, hinaus, sie sucht das Zarte, Tiefe, Feine, was im Menschen und so auch im Kinde liegt, zu wecken, zu pflegen und ihm zum Siege zu verhelfen. Nicht dass es eine schwächliche oder weichliche Auffassung des Lebens wäre, die er vertritt; es ist so viel hoher Mut, so viel männliche Überwindung darin, dass dieser Vorwurf lächerlich wäre; nur ist es fraglich, ob die Kinder auf ihrer Stufe der Entwicklung geneigt und fähig sind, diese höhere Sittlichkeit anzunehmen und zu verwirklichen, ob sie nicht vielmehr bei ihrem vorwiegend triebhaften Leben darauf angewiesen sind, erst auf jener früheren Stufe der menschlichen Entwicklung zu

bleiben, mutig und mannhaft im Sinne der Ritter des Mittelalters zu werden und das Zarte erst allmählich in sich wachsen zu lassen, bis auch in ihnen das höhere Leben sich zur Blüte entfaltet.

In der Lebenskunde Försters tritt das moralische Element ganz in den Vordergrund; obschon er Grundsätze und Gebot als Ausgangspunkt ablehnt, arbeitet er doch überall bewusst und direkt auf moralische Beeinflussung hin. Der Begriff „Lebenskunde" lässt auch noch eine andere Deutung zu. Man kann dabei einfach an eine Darlegung der menschlichen Verhältnisse denken, in die das Kind hineinwächst und die es genau kennen lernen muss, um sich sicher darin zu bewegen. Ein solcher ethischer Unterricht wäre lediglich aufklärend, ohne dass direkt auf die Erwerbung irgend einer sittlichen Eigenschaft oder einer guten Gewohnheit hingearbeitet würde. Diese Art Lebenskunde befürwortet u. a. Prof. Dewey in Chicago, der frühere Leiter der dortigen University Elementary School, dessen Bestrebungen von Förster gewürdigt werden. Dewey sagt über den ethischen Unterricht[1]: „Ethik, richtig verstanden, ist die Wissenschaft von lebendigen menschlichen Wechselbeziehungen. Der richtige ethische Unterricht gibt daher dem Schüler auch nicht starre und harte Regeln für seine Führung, sondern er zeigt ihm die realen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Mensch und die Art der gegenseitigen Abhängigkeit in den komplizierten Beziehungen menschlichen Verkehrs und Zusammenwirkens. So studiert der Schüler nicht seine eigenen Gefühle und Willensschlüsse, sondern Tatsachen, so objektiv, wie es diejenigen in der Hydrostatik oder Dynamik sind." Dieses Programm wird an einem Beispiel deutlich, das Förster anführt. Der Lehrer soll fragen, wie in einem bestimmten Falle von sichtlichem Elend zu helfen ist. Alle moralischen Erörterungen sollen bei dieser Besprechung aus dem Spiele bleiben; es soll sich nur darum handeln, die konkreten Verhältnisse ganz genau in ihrem Sachverhalt darzulegen, ihren Zusammenhang festzustellen und auf Grund des Dargelegten zu entscheiden, wie man zu handeln hat. Dabei fanden die Schüler folgende Gesichtspunkte, nach denen man sich zu orientieren habe:

1. ob die Not eine wirkliche oder vorgegebene ist,
2. worin die Bedürftigkeit hauptsächlich besteht,
3. was die Ursache des Notstandes ist,

[1] Angeführt bei Förster, S. 163.

4. Vergangenheit, Beruf, Familie des Notleidenden,
5. Hilfsquellen des Wohltäters.

Eine solche Untersuchung hat den Vorteil, dass sie jedenfalls niemanden durch eine aufdringliche moralische Spitze abschrecken wird, wenn schon der Wille, richtig zu handeln, nachdem die Einsicht durch die Untersuchung gewonnen ist, auch eine Voraussetzung moralischer Art ist. Für praktisch und sehr nüchtern angelegte junge Menschen mag ein solcher Unterricht anziehend und wirksam sein; im Jünglingsalter werden die Tatsachen an und für sich oft eine eindringlichere Sprache sprechen als jeder Versuch direkter moralischer Beeinflussung.[1]

Eine andere Frage ist die, ob auch bei Kindern schon dieser Weg der wirksamste ist. Förster äussert sich zu Prof. Deweys Vorschlägen wie folgt (S. 164):

„Es handelt sich bei Dewey fast mehr um Soziologie als um Ethik im engern Sinne, wenn auch selbstverständlich diese Orientierung in den menschlichen Lebenszusammenhängen von grundlegender Wichtigkeit für das ethische Handeln ist, ja sogar auch zweifellos anregend für die ethischen Gefühle und Willenskräfte wirken kann. Aber man wird die Einführung ethischer Ideale und Leitpunkte in den Unterricht doch nicht so ausschliessen dürfen, wie es Prof. Dewey vorschreibt: ein Kind kann das Leben in seinen sozialen Zusammenhängen noch nicht so umsichtig erfassen, um daraus allein die feste Richtung für die Selbsterziehung zu gewinnen, die doch gerade in den jüngeren Jahren so entscheidend ist. Freilich wird man Dewey darin Recht geben müssen, dass man jene führenden ethischen Gesichtspunkte möglichst induktiv, aus dem Leben heraus entwickelt."

Auch aus der deutschen Schule ist schon vor längerer Zeit ein Versuch zu einer Lebenskunde hervorgegangen, die sogenannte „Gesellschaftskunde" von Dörpfeld.[2] Sie ist ähnlich wie Deweys Unterricht zunächst nicht als moralische Lehre gedacht, sondern einfach als ein Unterricht, der „die Verhält-

[1] Auch in Deutschland werden neuerdings vom Verein zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten Vorträge für Abiturienten veranstaltet, die nur aufklärender Natur sein sollen, indem die Ärzte ausdrücklich auf Zuhilfenahme von Motiven aus anderen als ihrem Fachgebiet verzichten, da sie sicher sind, dass die Tatsachen allein deutlich genug sprechen.

[2] Vgl. Dörpfeld, Repetitorium des Real-Unterrichts 1. Heft, 4. Auflage. Gütersloh 1896, darin II A: Gesellschaftskunde.

nisse darstellt, in welchen sich das Menschenleben der Gegenwart bewegt" (s. Vorwort), als Ergänzung zur Geschichte, die das Menschenleben nur in der Vergangenheit kennen lehrt. Auch hier lässt sich die Aufgabe in zwei Teile zerlegen:

I.	der einzelne Mensch	psychologische	Orientierung.
II.	die menschliche Arbeit die Gesellschaft	soziale	

Der erste Abschnitt beginnt mit einer Betrachtung des Körperbaus, daran schliesst sich eine Einführung in das Seelenleben des Menschen, wobei in einfacher, aber anziehender Weise die drei Seelentätigkeiten (Erkennen, Gefühl, Wille) besprochen werden. Im zweiten Teil, der sozialen Orientierung, folgt eine Übersicht über die menschliche Kulturarbeit, die nach ihren Zwecken in sechs Gruppen eingeteilt ist:

1. Landesschutz.
2. Rechtsschutz.
3. Wohlstand.
4. Gesundheit.
5. Bildung.
6. Seelenheil.

Die „Wohlstandsarbeiten", welche die dritte Gruppe bilden, machen einen Blick auf die Volkswirtschaft wünschbar; es ist hier die Rede von

Aneignung (Rohstoffgewinnung) Pflege (Zucht) Verarbeitung (Handwerk, Fabriken) Verbreitung (Handel) Fortschaffung (Verkehr)	der Naturgüter.

Endlich folgt eine Darstellung der Gesellschaften, welche mit der bürgerlichen Gemeinde abschliesst. Die staatliche Gemeinschaft findet nicht Berücksichtigung.

Dörpfeld rechnet selbst diese Gesellschaftskunde zum Real-Unterricht und er wäre der letzte, der dadurch etwa den religiösen Gesinnungsunterricht ersetzt wissen wollte, den er ganz in den Mittelpunkt des Schullebens stellt. Aber er empfindet doch deutlich das Bedürfnis nach einer Orientierung des Schülers im Menschenleben der Gegenwart, ein Bedürfnis, das weder Religions- noch Geschichtsunterricht befriedigen. Diese sachliche Orientierung kann aber auch zur ethischen Belehrung und Anregung benutzt werden, besonders da, wo für diese sonst keine genügende Gelegenheit vor-

handen ist, z. B. in Fortbildungs- und Fachschulen. In ähnlicher Weise kann der in Frankreich und einigen Kantonen der Schweiz eingeführte bürgerliche Unterricht benutzt werden; die darauf bezüglichen Lehrbücher fassen auch ihre Aufgabe in diesem Sinne an,[1] indem sie nicht nur sachliche Aufklärung geben, sondern kräftig die Gesinnung zu wecken suchen, die die Zugehörigkeit zur staatlichen Gemeinschaft erfordert. Dass ein solcher Unterricht nicht trocken und langweilig sein muss, weil er Dinge des täglichen Lebens behandelt, bestätigt schon Dörpfeld, wenn er berichtet: „Auch hinsichtlich des Interesses von seiten der Schüler steht der elementaren Gesellschaftskunde ein gutes Zeugnis zur Seite: bei richtiger Behandlung wird man merken, dass kaum irgend ein anderer Stoff die Schüler so lebhaft interessiert wie dieser." (Vorwort zum Repetitorium.)

Noch eine dritte Art von Lebenskunde ist denkbar, die ebenfalls die direkte moralische Beeinflussung möglichst vermeidet und zunächst aufklärend nur Tatsachen vorführt, die aber „für die ethischen Gefühle und Willenskräfte anregend wirken müssen". Es ist die kulturhistorische Lebenskunde, die J. F. Gould, ein Vertreter der englischen „Moral Instruction League" in seinen ethischen Sonntagsschulen und in „Children's Book of Moral Lessons"[2] darbietet. Diesem Unterricht ist jedenfalls der Vorwurf der Langweiligkeit und des Moraltones nicht zu machen. Die einzelnen Gebiete unseres Lebens, die dem Kinde nahestehen, z. B. die Familie, werden hier kulturhistorisch und -geographisch in frühere Zeiten zurück und in fremde Kulturkreise hinein verfolgt. Bezeichnende Züge werden in Erzählungen ausgeführt, so dass immer reicher An-

[1] Vgl. Numa Droz, Die Elemente des bürgerlichen Unterrichts. deutsch von B. Niggli, Bern 1889. Moralische Beziehungen bes. Kapitel I, IV, XIV.

Maffioli, Diritti e Doveri, Mailand, Hœpli 1906. XI. Ediz. 3 B. IIIa parte, cap. II; Doveri verso se stessi pag. 76 f.

Mabilleau, Delacourtie et Levasseur, Cours d'instruction civique VIIe édition. Paris, Hachette 1902. Der Unterricht ist hier zwar rein sachlich gehalten, vermeidet sichtlich den Appell ans Moralische, aber die Darlegung der Tatsachen an und für sich wird das sittliche Gefühl in Anspruch nehmen, Vgl. IIe partie droit usuel, 33e: Le mariage. Den Unterricht in „Economie politique", S. 213 bis 307, rahmt ein Gespräch ein, welches auf die beschränkte Bedeutung eines solchen theoretischen Leitfadens hinweist und den Schwerpunkt ins praktische Handeln verlegt.

[2] F. J. Gould, The Children's Book of Moral Lessons. Third Series. London, Watts & Co. 1904.

schauungsstoff vorhanden ist, ohne dass die Kinder mit grundsätzlichen Erörterungen über das Wesen der Familie, Pflichten der einzelnen Glieder u. dgl. aufgehalten werden. Das Leben fremder Völker wird in charakteristischen Zügen vorgeführt, dann folgen Unterhaltungen über die Geschichte von Industrie, Kunst, Wissenschaft und über die grossen Weltreligionen mit biographischen Zügen über deren Stifter (Mohammed, Buddha). Man wird an jene „grosse, fortlaufende Reihe von allerlei interessanten Bildern“ erinnert, die Herbart seinen Zöglingen vorzuführen beabsichtigte (s. o. S. 51). Sicher werden auch hier die Anregungen für das ethische Gefühl nicht fehlen, besonders bei richtiger Auswahl des Stoffes. und wenn der Lehrer versteht, immer die verbindende Brücke zum Leben des Kindes zu schlagen, damit die dargebotenen Tatsachen mit diesem in Berührung treten.

Wenn wir zum Schluss den Inhalt der Försterschen Lebenskunde, wie er sich aus dessen Beispielsammlung ergibt, mit dem Unterricht vergleichen, wie ihn Dewey, Dörpfeld und Gould gestaltet haben, so ergibt sich folgendes:

Förster geht mehr in die Tiefe, er arbeitet unmittelbar an der Bildung der sittlichen Anlage des Kindes und geht auch den schwersten Aufgaben des Menschenlebens nicht aus dem Weg; seine „Lebenskunde“ ist wirklich ein ethischer Unterricht im eigentlichen Sinne des Wortes; er wird am fruchtbarsten da sein, wo eine tiefere, intime Wirkung auf das Gemüt und das ganze Geistesleben des Kindes möglich ist, d. h. da wo wirklich erzogen, nicht nur unterrichtet wird, also am ehesten im Familienkreise; in der Schule dann, wenn es der Lehrer versteht, zu individualisieren, den häuslichen Verhältnissen der Kinder nachgeht und einen deutlich wahrnehmbaren persönlichen Einfluss auf diese ausübt. Der mehr soziale Unterricht von Dewey und Dörpfeld und der kulturhistorische von Gould wird da am Platz sein, wo man mit der bekannten Abneigung gegen jede moralische Betrachtung zu rechnen hat. Da er zunächst nur Tatsachen gibt, und zwar solche, die das Interesse in hohem Grade zu fesseln vermögen, so wird man sich ihn gern gefallen lassen, und die Anregung auf das ethische Gefühl, welche nachher aus dem Unterricht wie ungesucht herausspringt, kann gerade deshalb von Bedeutung sein, weil sie unerwartet eintritt und sich aus den Tatsachen selbst ergibt, die eine unumstössliche Autorität bedeuten.

Beide Arten können also an ihrem Orte ethisch wirken, Förster unmittelbar, die andern mittelbar; sie schliessen einander nicht aus, sondern können nebeneinander bestehen und ergänzend für einander eintreten. Dieses Zusammenwirken soll eine Erörterung über den Lehrplan des ethischen Unterrichts näher darlegen.

b) Lehrplan.

„Der ethische Unterricht wird ganz zweifellos im Laufe dieses Jahrhunderts eine hervorragende Stellung im gesamten Unterrichtswesen erringen,“ sagt Förster, einen Ausblick in die Zukunft der ethischen Jugendlehre eröffnend (S. 666). Soll nun diese in der öffentlichen Schule Aufnahme finden, so muss sie sich auch in deren Lehrplan einfügen lassen, und es entsteht die Aufgabe, den Stoff zu gliedern, den verschiedenen Altersstufen zuzuweisen und ihn mit den übrigen Unterrichtszweigen in Beziehung zu bringen. Wir fassen bei dieser Arbeit die Volksschule (achtklassig) ins Auge, da hier die Einführung des ethischen Unterrichts in erster Linie in Betracht kommt.

Förster bietet in dem Abschnitt „die Anordnung des Lehrstoffes“ (S. 653 bis 667) nicht einen vollständigen Plan, nach dem diese Aufgabe gelöst werden könnte, sondern wir sind mehr nur auf seine Winke und Andeutungen und auf Einzelvorschläge angewiesen. Er scheut sich, ein System der Sittenlehre aufzustellen, da er fürchtet, dass durch eine „systematische Paragraphenlehre“ alle Lebendigkeit im Gefühl der Kinder ertötet würde. Doch ist auch ihm Zusammenhang und Disposition unentbehrlich, „aber der Lehrer soll dazu nicht ein fremdes Einteilungsschema benutzen und seine Darstellung dort hineinzwängen, sondern er soll die leitenden Gesichtspunkte für Stoffsammlung und Lehre hervorgehen lassen aus den besondern Fragen und Bedürfnissen seines Publikums, sowie aus seiner ganz persönlichen Art, das Leben anzuschauen und zu beobachten“ (S. 653).

Aus den Bemerkungen Försters zur Anordnung des Lehrstoffes heben wir folgendes hervor:

1. Der Unterricht in zusammenhängenden Gedankenkreisen, wie er in der „Jugendlehre“ vorgesehen ist, hat nicht vor dem 11. Altersjahr (5. Schuljahr) zu beginnen.

2. Von dieser Zeit an beginnt eine zwanglose Besprechung der wichtigsten ethischen Fragen aus dem Leben der Kinder (Selbst-

beherrschung, Gewohnheiten, Familienleben u. s. w.), wobei vorausgesetzt wird, dass die Behandlung der einzelnen Gedankenkreise $^1/_4$ bis $^1/_2$ Jahr in Anspruch nimmt.

3. Es sind zwei Stufen des Unterrichts gedacht; auf der obern (7. bis 8. Schuljahr) werden im ganzen dieselben Gedankenkreise behandelt wie auf der untern (5. bis 6. Schuljahr); doch wesentlich vertieft und erweitert, entsprechend dem reiferen Alter, nachdem auf der unteren Stufe die elementare, kindliche Behandlung vorausgegangen ist.

4. Was die Anordnung des Stoffes, die Reihenfolge der Gedankenkreise betrifft, so wird darin dem Lehrer möglichste Freiheit gelassen. Förster schlägt folgendes vor:

a) Anknüpfung der Unterweisung an das Schulleben (während eines Schuljahres) (S. 653 f.). Hier wird das Tagewerk eines Schülers zum Ausgangspunkt genommen, indem die Erlebnisse, die sich jeden Tag wiederholen, dazu benutzt werden, die guten und schlimmen Gewohnheiten zu besprechen, die damit in Verbindung stehen. Es ergibt sich folgende Uebersicht:

1. Frühaufstehen	Schlafsucht	Pünktlichkeit
2. Waschen	Wasserscheu	Reinlichkeit Abhärtung
3. Schulstunde	Lachen Plaudern	Selbstbeherrschung
4. Extemporale	Vorsagen Einhelfen	Zuverlässigkeit
	Abschreiben	Wahrhaftigkeit
5. Klassenarrest	Kameradschaft Korpsgeist	Selbständigkeit Freundschaft
6. Streit mit den Kameraden	Verteidigung Vergeltung	Mut, Ehre (Klärung der Begriffe)
7. Schutz der Kleineren	Pennalismus	Ritterlichkeit
8. Heimweg	Ohne Aufsicht	Gewissen
9. Hausarbeit	Flüchtigkeit	Sorgfalt Ernste Arbeit.

Die angeführten Stichwörter mögen andeuten, wie die Verbindung zwischen Ereignis und ethischer Unterweisung hergestellt werden kann.

b) „Kraftbildung“ als Leitgedanke. Hier kommen in Betracht:

Selbstbeherrschung
Freiwilliger Gehorsam
Ertragen von Leiden, Schmerzen, Schicksalsschlägen
} in ihrer Bedeutung für die Stärkung des Willens.

c) Umgang mit Menschen (im Anschluss an Knigge).

d) Die Welt des Kleinsten (Gewohnheit, mechanische Arbeiten).

e) Ethik der Berufe (für die oberste Klasse).

f) Konflikte und Versuchungen innerhalb des Schullebens (Rauchen, Trinken, Sexuelle Frage).

Die Folge von Gegenständen, die Förster in seiner Beispielsammlung selbst innehält, haben wir bereits kennen gelernt (s. o. S. 52 bis 55); er empfiehlt sie auch für Anfänger zur Anlegung eines Unterrichtsplans.

5. Vertiefung. Auf der Oberstufe werden die einzelnen Gedankenkreise dadurch erweitert und vertieft, dass neue Gesichtspunkte aufgestellt werden, z. B. bei der

Selbstbeherrschung	Besprechung der Flegeljahre Psychologische Gesichtspunkte Hemmungen Biographische / Sittengeschichtliche } Züge (Askese) Philosophische Richtungen — Stoa.
Elternhaus	Freiwilliger Gehorsam.
Menschliche Gesellschaft	Kulturgeschichtliche / Soziologische } Erweiterung Rassenfrage Soziale Frage[1] (Dienstboten).
Der Starke und der Schwache	Physiologische Erklärung der Reaktionsbewegungen.
Rückwirkung des Tuns auf uns selbst	Plato, Buddha, Christentum.
Selbständigkeit	Entwicklung in den Jünglingsjahren.
Kraft gegenüber Leben und Schicksal	Einführung in die religiöse Gedankenwelt.

Der im Vorliegenden und in der Beispielsammlung von Förster vorgeführte Stoff könnte wohl ohne Schwierigkeit in einer wöchent-

[1] Deren Behandlung aber hier von Förster nicht für ratsam gehalten gehalten wird, „wegen der so verschiedenen Stellungnahme der Eltern“.

lichen Stunde untergebracht werden, so dass dem bisher geltenden Lehrplan keine Gewalt angetan würde. Diese eine Stunde muss auch jetzt schon oft vom Klassenlehrer oder vom Leiter eines Internats in Anspruch genommen werden, um die vorkommenden Ereignisse des Schullebens, besonders auch die Vergehen gegen alle möglichen Gebote zu besprechen. Das sind freilich Besprechungen, die kaum je überflüssig werden mögen; Förster aber wünscht nicht nur solche Besprechungen gelegentlich des Vergehens (S. 87): „Das wichtigste bleibt die intime Zwiesprache des Lehrers mit seiner Klasse, die Notwendigkeit, gerade unabhängig von bestimmten Vergehen, anlässlich deren beide Teile nicht in der geeigneten geistigen Verfassung für solche ruhige Besprechungen sind, mit den Schülern eine der zahlreichen Fragen und Konflikte zu behandeln, von deren richtiger Lösung so viel Gegenwart und Zukunft abhängt: über Nachlässigkeit und ihre tieferen Konsequenzen, über Gelegenheiten zur Willensbildung bei der Schularbeit, über die Behandlung geistig oder moralisch Zurückgebliebener oder Verirrter, über Korpsgeist, Trinksitten, Zoten, sexuelle Gefahren, über Ritterlichkeit und Grossmut beim Spiele und im Schulhof, gegenüber den körperlich Schwachen, über die taktvolle Schonung von Kindern mit körperlichen Gebrechen, Missbildungen oder Stottern, über Naschen, Lügen, Betrügen, die Grenzen von Mein und Dein, und über Ruhe und Ordnung in der Klasse."

Würde jede Woche einmal eine Stunde auf die ruhige Besprechung dieser Schul- und Kinderfragen in jeder Klasse verwandt, so wäre Försters Programm im wesentlichen erfüllt und die Einführung des ethischen Unterrichts selbst in diesen bescheidenen Grenzen könnte schon sehr erfreuliche Folgen haben.

Anders gestaltet sich die Lehrplanfrage, wenn wie in Frankreich der Moralunterricht sozusagen als Ersatz des Religionsunterrichts betrachtet wird und ihm drei bis fünf Stunden wöchentlich (mit Einschluss des bürgerlichen Unterrichts) zugewiesen werden.[1] Auch die Schule der Gesellschaft für Ethische Kultur in New-York, von Felix Adler geleitet, in der der Moralunterricht der geistige Mittelpunkt für alle andern Lehrgegenstände ist, baut ihre ethische Unterweisung

[1] Insofern nicht Ersatz des Religionsunterrichts, als der Donnerstag in den französischen Schulen freibleibt für den Religionsunterricht, den die Geistlichen verschiedener Bekenntnisse ausserhalb der Schule für die Kinder der kirchlich Gesinnten abhalten.

nach einem viel ausführlicheren Plane auf.[1] Den Unterbau bildet hier die Anschauungsstufe (sechstes bis zwölftes Lebensjahr), wo entsprechend der geistigen Entwicklungsstufe des Kindes Märchen, Fabeln, Sagen und Geschichten geboten werden. Auf der zweiten Stufe wird dieser Stoff zur Gewinnung der Pflichtbegriffe verwendet, und es folgt nun eine eigentliche Pflichtenlehre, wobei in jedem Alter besondere Pflichten in den Vordergrund gerückt werden. War auf der Unterstufe die „Zentralpflicht" der Gehorsam, so ist es jetzt während der späteren Schulzeit die „Pflicht, Kenntnisse zu erwerben". Daran schliessen sich:

Pflichten gegen den Körper (Reinhaltung, Stählung, Mässigkeit).
Pflichten in bezug auf die Gefühle (Kampf gegen Furcht, Zorn u. s. w.).
Pflichten gegen andere Menschen (Eltern, Dienstboten).
Allgemeine Menschenpflichten (Gerechtigkeit).
Bürgerpflichten.

In bezug auf die Reihenfolge, in der die Behandlung der Pflichten gedacht ist, bemerkt Adler: „Die von uns in der Darstellung gewählte Reihenfolge (s. o.) ist die logische, und die logische Behandlung eines Gegenstandes ist, wie jeder Erzieher weiss, gewöhnlich nicht die geeignetste, ihn dem Verständnis der Kinder fasslich zu machen" (S. 32). Man vergleiche dazu die Ausführungen Försters über systematische Paragraphenlehre (s. o. S. 61).

Einen bedeutend breiteren Ausbau des Moralunterrichtes plant Penzig.[2] Der Unterbau (erstes bis viertes Schuljahr) ist gleich wie bei Adler, dann folgt (nach Försters Anregung): Orientierung der Kinder in der wirklichen Welt (Technologie, Warenkunde) (fünftes bis sechstes Schuljahr). Im siebenten Schuljahr: Pietätvolle Betrachtung der menschlichen Gedanken- und Fantasiewelt (Kultur- und Religionsgeschichte). Den Abschluss soll im achten Schuljahr ein eigentlicher Moralunterricht bilden mit der Kernfrage: „Warum soll man sittlich sein und nicht viel lieber unsittlich?" (Systematik verbunden mit Kasuistik).

Denken wir uns den ethischen Unterricht nach Försters Andeutungen auf breiterer Grundlage (als Ersatz des Religionsunter-

[1] Vgl. F. Adler, Der Moralunterricht der Kinder, deutsch von Gizycki, Berlin, Dümmler 1894.

[2] Zum Kulturkampf um die Schule, S. 92, 98, 113, 114. Berlin, Simion 1905.

richts in der Schule) ausgestaltet, so dürfte wohl auch hier in den ersten Schuljahren die Anschauungsstufe vorausgesetzt werden, die wir bei Adler und Penzig finden.

Auf der Stufe, die mit dem elften Jahr (fünftes Schuljahr) anfängt, könnte zu dem rein ethischen Unterricht, wie wir ihn in der Jugendlehre finden, ergänzend ein mehr sittengeschichtlicher treten, wie er von Gould angestrebt wird (s. o. S. 59). Auch die Warenkunde (Technologie), die Penzig nach Försters Anregung empfiehlt, bietet Gelegenheit zu ausführlichen weiteren Betrachtungen und könnte leicht ausgebaut werden. Zahlreiche Beispiele dafür finden sich schon in der Jugendlehre.

Auf der Oberstufe Försters (siebentes bis achtes Schuljahr) wäre eine geschichtliche Einführung in das religiöse Gebiet wünschbar, nachdem durch die Vertiefung der ethischen Fragen (s. o. S. 63) die richtige Grundlage für deren Verständnis geschaffen worden ist.

Als Abschluss (im achten Schuljahr) käme bei Förster kaum eine systematische Pflichtenlehre in Betracht, wie sie Penzig wünscht,[1] viel eher eine soziale Lebenskunde[2] als die beste und notwendigste Einführung in das Erwerbsleben; hier würde auch die von Förster empfohlene Berufsethik ihren Platz finden, notwendig und anziehend zugleich so nahe dem Eintritt in die praktische Tätigkeit. Sollte aber diese soziale Lebenskunde in der Volksschule vorläufig keinen Platz finden, so ist ihre Stelle unzweifelhaft in der Fortbildungsschule. Darüber äussert sich Penzig (S. 79): „In der Fortbildungsschule ist das Bedürfnis (einer Lebenskunde) so in die Augen fallend, dass wenigstens die Unterweisung in der Bürgerkunde schon jetzt vielfach als obligatorischer Unterrichtsgegenstand eingeführt ist. . . Die Lebenskunde dürfte . . . so sehr das Zentrum der durch den Fortbildungsschulzwang angestrebten grösseren Lebenstüchtigkeit der jungen Leute werden, dass daneben die bessere Berufsbildung erst in zweiter Linie in Betracht kommt. Denn gerade in den kritischen Lebens-

[1] Vielleicht aber für die obersten Klassen höherer Schulen, wo das Bedürfnis nach begrifflicher Zusammenfassung am ehesten vorhanden ist. Hier wäre an die systematische Morallehre zu denken, wie sie Herbart als Abschluss seines Unterrichts im Auge hat.

[2] Allenfalls in der Form der Gesellschaftskunde von Dörpfeld oder auch als bürgerlicher Unterricht, besonders in Ländern mit demokratischer Verfassung.

jahren von vierzehn bis achtzehn bedarf die Jugend einer liebevollen, verständigen und nicht aufdringlichen ernsten Handreichung, die ihr meist weder die Eltern, noch die Lehrer der öffentlichen Schule, noch die Kirche mehr zu bieten imstande sind."

Die Lebenskunde hat in der Fortbildungsschule noch aus einem besonderen Grunde gute Aussicht und gerechten Anspruch darauf, in den Lehrplan aufgenommen zu werden. Da die Religion in den Schulen dieser Art als besonderer Gegenstand meist wegfällt, so fehlt es an einem Unterricht, wo dem Lehrer ausreichend Gelegenheit geboten ist, bildend auf den Charakter der jungen Leute einzuwirken, die vielfach ganz sich selbst überlassen sind. Der Lehrplan ist zunächst nur auf die beruflich-technische Ausbildung und etwa auf die Ergänzung der notwendigsten allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zugeschnitten (Lesen, Rechnen, Recht- und Schönschreiben).

Mit der weiteren Ausgestaltung dieser Schulen, die jetzt in vollem Gange ist, da ihre Bedeutung für die Bildung der arbeitenden Bevölkerung immer mehr erkannt wird, sucht man auch die charakterbildende Seite des Unterrichts mehr zur Geltung zu bringen. Da aber keine Lebenskunde im Lehrplan aufgenommen ist, so richteten sich die Anregungen und Versuche zu ethischer Beeinflussung bis jetzt meist auf die Gestaltung der Lesebücher. Hier sind sehr erfreuliche Leistungen zustande gekommen:[1] an Stelle der tendenziösen Tugendgeschichten, die der Wirklichkeit gar nicht entsprechen, sind frische, realistischere Darstellungen aus dem Berufsleben, biographische Stücke grösseren Umfangs getreten, die auf die Auffassung von Beruf und Leben sehr günstig einzuwirken vermögen. Dies kann in den deutschen Lesestunden geschehen, noch fruchtbarer aber mögen solche Anregungen sein, sobald eine besondere Stunde für Lebenskunde eingeräumt wird, wo der Anschauungsstoff in Ruhe betrachtet wird und mit dem Leben der Lehrlinge in Beziehung gebracht werden kann, ohne Behinderung durch die sprachlichen Aufgaben, denen der Deutschunterricht dient. An Empfänglichkeit und Interesse für die Besprechungen über das Berufs- und öffentliche Leben wird es bei den jungen Leuten kaum

---

[1] Vgl. „Handel und Wandel", ein Lesebuch für junge Kaufleute von Scharf und Hæse, Wittenberg, Herrosé, 1903, 3. Aufl. 1904, und das Lesebuch der Leipziger Gewerblichen Fortbildungsschulen, Leipzig, Verlag von Alfred Hahn, 1903.

fehlen, sobald es der Lehrer versteht, sich in ihre Welt hineinzudenken und als Freund zu ihnen zu sprechen. Wenn man über die Verwahrlosung der heranwachsenden Jugend klagt, so möge man auch dafür sorgen, dass an öffentlicher Stelle die Gelegenheit zur Beeinflussung des Charakters geboten wird. Dazu ist die Fortbildungsschule offenbar der geeignetste Ort.

Aehnlich steht die Sache in den Berufs- und Fachschulen mittlerer und höherer Stufe; auch hier könnte die Berufsbildung nur gewinnen durch einen Unterricht in Lebenskunde. Förster sagt dazu in der Einleitung zur Jugendlehre: „Wir müssen wieder begreifen, dass da, wo die Sorge um das Leben der Seele nicht im Mittelpunkt des Denkens steht, überhaupt keine Kultur möglich ist, auf die Dauer nicht einmal eine technische Kultur." (S. 4.) Und sollte man auch vorläufig nicht die Seele zum Gegenstand der Betrachtung machen, so würde doch eine eingehende Besprechung der Berufs- und Lebensaufgaben innerhalb der gegebenen Verhältnisse sittlich fördernd wirken.

Zum Abschluss dieser Ausführungen über den Lehrplan mag die Frage erörtert werden: Wie könnte der ethische Unterricht nach Försters Vorschlägen in Beziehung gebracht werden zum Lehrplan der Erziehungsschule, wie er vom Pädagogischen Seminar in Jena im Entwurf ausgearbeitet und in dessen Uebungsschule dem Unterricht zugrunde gelegt worden ist?

Die ersten drei Schuljahre bleiben nach Försters Anweisung unberührt; die Anschauungsstufe ist ungefähr so gestaltet, wie sie Penzig und Adler als Unterbau für den ethischen Unterricht wünschen.

Vom vierten bis achten Schuljahr tritt als Gesinnungsunterricht in der Erziehungsschule die Religionslehre, in der freieren Gestaltung, wie wir sie Seite 45 dargestellt haben, mit zwei Stunden wöchentlich ein und schliesst im achten Schuljahr mit der Kirchengeschichte der Gegenwart und dem „Schulkatechismus" ab. Der Unterricht wird Montag morgens mit einer Schulandacht begonnen, die in erbaulicher Weise ein Bild, einen Spruch, ein Gedicht oder eine Erzählung den Kindern nahebringt; biblische Stoffe sind dabei nicht ausgeschlossen, aber auch nicht vorgeschrieben. Diese Einrichtung steht den ungezwungenen Unterredungen über ethische Fragen des Kinderlebens, wie sie Förster bei seinen Beispielen im Auge hat, sehr nahe. Jedenfalls wäre eine Gestaltung der Schulandachten in diesem Sinne wohl nicht ohne Einfluss auf das Schul-

leben und die Haltung der Kinder, umsomehr als gerade diese Erbauungsstunde durch ihre Eigenart besonders auf die Gemütsstimmung des Kindes zu wirken vermag. Freilich darf sie dann ja nicht zu einer mühsamen „Moralstunde“ werden; dies ist eine Gefahr, der meines Erachtens auch Förster in seinen Beispielen nicht immer entgangen ist, bei aller grundsätzlichen Abneigung, die er gegen den lehrhaften Ton äussert.

Im achten Schuljahr würde sich auch für die Erziehungsschule ein abschliessender und zugleich vorbereitender Lehrgang in Lebenskunde empfehlen, sei es in Verbindung mit dem Geschichtsunterricht, wenn dieser rechtzeitig bis in die Gegenwart geführt worden ist, oder auch an Stelle des Religionsunterrichts (eine Stunde würde genügen), da im letzten Schuljahr die Knaben ohnehin kirchliche Unterweisung erhalten. Im Anschluss an Dörpfelds Gesellschaftskunde wäre eine wertvolle Betrachtung des Kulturlebens im Hinblick auf die Berufswahl möglich, die eben in dieser Zeit vor dem Abgang aus der Schule getroffen werden muss. Nirgends könnte der Knabe besser zur Einsicht gelangen, welcher Beruf für ihn passt, als in einem solchen Unterricht.

Wir fassen das Ergebnis der Untersuchungen über die Lehrplanfrage des ethischen Unterrichts in folgenden Punkten zusammen:

1. Eine Stunde wöchentlich freigehalten für ungezwungene Unterhaltung des Lehrers mit seiner Klasse über ethische Fragen des Schul- und Kinderlebens würde schon bei der jetzigen Organisation des Unterrichts von grossem Wert sein.

2. Bei Einführung des ethischen Unterrichts an Stelle des bisherigen Religionsunterrichts würde eine Ergänzung des direkt ethischen Unterrichts, den die Jugendlehre vorsieht, notwendig werden, und zwar:

a) für die mittlere Stufe:
Sittengeschichtliche / Warenkundliche } Stoffe { unter ethischen Gesichtspunkten;

b) für die obere Stufe:
Geschichtliche Einführung in die Religionen;

c) als Abschluss eine soziale Lebenskunde mit Berufsethik.

3. Schon jetzt erweist sich als dringendes Bedürfnis für die oberste Klasse der Volksschulen die Einführung einer sozialen Lebenskunde mit Berufslehre im Hinblick auf die Hilflosigkeit bei der Berufswahl.

4. Für Fortbildungs- und Fachschulen ist ein Unterricht in sozialer Lebenskunde oder Gesellschaftskunde mit Rücksichtnahme auf den besonderen Beruf der Schüler sehr zu wünschen.

c) Lehrverfahren.

(Vgl. Allgemeine Gesichtspunkte, S. 11 bis 48, und die Beispielsammlung, S. 218 bis 652.)

Ueber das Lehrverfahren im ethischen Unterricht ist in den früheren Abschnitten bereits Manches gesagt worden, um die Richtung anzudeuten, in der sich die von Förster befürwortete Unterweisung bewegen soll. Wir stellen zusammenfassend nochmals fest, welche Verfahren im Allgemeinen als Missgriffe bezeichnet werden:

1. Unvorbereitete Ermahnung gelegentlich des Vergehens,

2. Vorführung von unvermittelt aufgestellten oder ideal konstruierten Musterbeispielen,

3. Aufstellung einer Pflichtenlehre, die von Begriffen oder autoritären Geboten ausgeht.

Welches sind nun die Mittel zu einer wirksamen ethischen Unterweisung?

Die erste Bedingung für den Erfolg auf diesem Gebiete ist die Einsicht, „dass die Aufgabe der direkten Einwirkung auf den Charakter durch Lehre, weit schwieriger und komplizierter ist als die meisten Erzieher annehmen, und mindestens ebensoviel Nachdenken, Beobachtungen und Vorbereitungen voraussetzt wie die blosse Ueberlieferung von Kenntnissen“ (S. 11). Sie ist schwierig hauptsächlich deshalb, weil im Kind das Triebleben mächtig und entscheidend ist, während die sittliche Forderung diesem gegenübersteht, es überwinden will. Lässt man diesen Zwiespalt unvermittelt bestehen und tritt mit dem Gebot an das Kind heran, so erfolgt meist der Zusammenstoss. Deshalb ergibt sich als eine Hauptforderung für erfolgreiches Vorgehen:

1. Die Anknüpfung an die natürliche Anlage und Willensrichtung des Kindes, d. h. die ethische Lehre darf nicht in erster Linie darauf ausgehen wollen, den angeborenen Charakter des Kindes zu verändern, „im Gegenteil: der Erzieher benutzt diesen angeborenen Charakter und zwar in dem Sinne, dass er einen Teil dieses Charakters gegen den andern mobil macht“ (S. 16). Er sucht etwas im Kinde, eine Eigenschaft, einen

Wunsch, den er zum Verbündeten für die Erfüllung des sittlichen Gebots aufrufen kann, so dass diese nicht als eine Unterdrückung, sondern als eine Steigerung, eine erhöhte Leistung der natürlichen Kräfte erscheint. „Man muss sich mit dem Starken im Kinde verbünden.“ Will der Erzieher z. B. den unartigen Knaben zur Selbstbeherrschung erziehen, so nützen Ermahnungen wie: „Du beherrschest dich wieder gar nicht! Nimm dir ein Beispiel an Max u. s. w.“, gar nichts, wohl aber die Erinnerung an das Bestreben des Knaben (in den Flegeljahren), sich männlich und überlegen zu zeigen, damit er zu den Erwachsenen gezählt werden kann. Dann spürt der Junge, dass er im Nachteil ist, wenn er sich nicht beherrscht. Es ist die Aufgabe des Erziehers, überall die richtigen Beweggründe herauszufinden, die dem Kinde die Notwendigkeit und Erfüllbarkeit seiner Gebote einleuchtend machen. So können kleine Entsagungen, Anforderungen an die Selbstzucht des Kindes (Stillesitzen bei Tisch und in der Schule) unter dem Gesichtspunkt der Steigerung, der Kraftbildung (wer kann es am längsten aushalten?) dargestellt werden; kleine Dienstleistungen wird das Kind gern verrichten, wenn man sich freut über seine jugendlichen Kräfte und seine Anstelligkeit, ihm also den Fortschritt, den es damit selbst bekundet, zum Bewusstsein bringt. Wichtig ist auch die Anknüpfung an verwandte Anstrengungen, die die Kinder von sich aus versuchen (Knaben suchen das Weinen zu unterdrücken und sich männlich zu zeigen).

Das „Starke im Kinde“ verlangt lebhaft nach Selbständigkeit und wünscht diese von den Erwachsenen anerkannt zu sehen. Dieses Bedürfnis ist berechtigt und es gilt nur dafür zu sorgen, dass es die richtige Nahrung bekommt und sich nicht durch unbesonnene Unterdrückung von seiten des Erziehers in ungehöriger oder krankhafter Weise äussert. Es wird am richtigsten befriedigt

2. durch Anregung und Förderung der Selbsttätigkeit, die ungemein geeignet ist, das Selbstgefühl des Kindes zu stärken. Die Forderung ist auf anderen Gebieten längst bekannt und wird auch mit Erfolg berücksichtigt; wie kann sie nun in der ethischen Lehre am besten zur Geltung kommen?

a) Die Kinder sollen zum Forschen und Suchen auch auf ethischem Gebiet angeregt werden. Dies gilt sowohl für die Erkenntnis ihres eigenen Seelenlebens und des Benehmens, das

davon abhängt, als auch für die Erkenntnis der Umwelt. Sie sollen z. B. darüber nachdenken, warum sie so schnell die Selbstbeherrschung verlieren, wie sie selbst dagegen wirken können —, sie sollen aber auch die Verhältnisse der Umwelt erforschen, sich über das Schicksal, die Herkunft, die Familienverhältnisse der nächsten Mitmenschen, die Fabrikation der Gebrauchsgegenstände selber erkundigen; ihre Beobachtungen mitteilen und daraus Schlüsse ziehen. Viele Kinder tun das von sich aus mit einer Neugierde und Lebhaftigkeit, die einem manchmal fast lästig wird, und werden dabei leicht unbescheiden; andere, ruhigere, weniger selbständige, oder auch solche, die vorwiegend mit sich selbst beschäftigt sind, können durch solche Anregungen in ihrem Geistesleben befruchtet und bereichert werden. Der Aufruf zu einer „Entdeckung des Menschen" muss an die Kinder ergehen zum verstehenden Eindringen in das innere Leben und die innere Geschichte der Mitmenschen. „Die Beobachtungsgabe des Kindes ist darin zu üben, dass es sich Rechenschaft abzulegen lernt von den konkreten Menschen der nächsten Umgebung, statt über das alles hinwegzusehen, nur Tiere und Pflanzen ins Auge zu fassen und sich über die Menschen nur durch Romane zu unterrichten. Gerade für die Erziehung zur Liebe ist solches Sehen-Lernen ganz unentbehrlich, denn es hilft der beste Wille nichts, wenn der Liebende und Helfende nicht zu sehen gelernt hat, wo und wie seine Hilfe von nöten ist." Die in der Schule angenommene „moralische Weitsichtigkeit" muss durch Anleitung zum richtigen und sorgfältigen Beobachten des Nächstliegenden überwunden werden, um eine „Lehre von den nächsten Dingen" (vgl. S. 341 f.) zu gewinnen, die für die Lebensführung unendlich wichtig ist. Zu solchen Entdeckungen ladet der Abschnitt „Hinter den Kulissen" schon durch seine geheimnisvolle Ueberschrift ein. Eine der Unterredungen ist den Dienstboten gewidmet (S. 354), über deren Lebensumstände die Kinder das Wesentliche selbst in Erfahrung bringen können. Werden dann die gesammelten Tatsachen besprochen und vom Lehrer in die richtige Beleuchtung gebracht, so lernen die Kinder allmählich die schwierige Kunst, sich in andere Menschen hineinzudenken, sich an ihre Stelle zu versetzen, und dies ist die unentbehrliche Voraussetzung zum sozialen Denken. Was das Kind an Einsicht ins Leben durch eigene Forschung gewonnen hat, das wird ihm eine festere Grundlage sein für die Bildung sittlicher

Grundsätze als das Gebot, auch wenn es mit einer noch so hohen Autorität an es herantritt.

β) Die Selbsttätigkeit wird auch gefördert durch Anleitung zu eigenen Uebungen auf dem sittlichen Gebiete. Es ist unnütz, als Vorbilder der Männlichkeit Knaben den Mucius Scævola, wie er die Hand ins Feuer streckt, oder den Regulus, der sein Wort auch den Feinden hält, vorzuführen, so lange nicht die Kinder lernen, in ihrem alltäglichen Leben sich selbst an kleinen Aufgaben ähnlicher Art zu üben. Sie brauchen es ja nicht zu machen wie die Zöglinge von Niesky, die sich im Raupen- und Maikäferessen übten und das Heldenstück mit der Hand über dem Kohlenfeuer nachmachen wollten. Es sind viel ungefährlichere und auch nützlichere Versuche, die Förster zur Uebung in Geduld und Selbstbeherrschung empfiehlt. Sie eignen sich besonders für die Jugend, weil sie an deren geistige Kraft nicht zu grosse Ansprüche stellen. Freiwilliger Verzicht auf eine gute Nachspeise, Ueberwindung der Faulheit beim Aufstehen am Morgen, stramme Haltung beim Gehen und Sitzen, zeitweiliges Ertragen von Hunger und Durst und Unbequemlichkeiten auf Ausflügen, Nichtbeachtung eines kleinen Unwohlseins, wegen dessen Andere gern die Schule versäumen, Geduld und Ruhe beim Stiefelschnüren, beim Anziehen des Kragens u. s. w. Schon schwerer ist folgende Aufgabe für Knaben: einen Monat lang nicht zu antworten, solange die Wut kocht, und für die Mädchen dem entsprechend: den Menschen ebensolange nichts Schlechtes nachzureden.

Wenn es gelingt, den Kindern Lust und Mut zu solchen Versuchen zu machen, so wird dadurch nicht nur erreicht, dass man mit manchen äusseren Unarten in der Erziehung weniger zu tun hat, sondern durch den ernsten Versuch ist es beim Kinde zu einem moralischen Erlebnis gekommen. Es empfindet jetzt im eigenen Gemüt das Wesen des Sittlichen, den Kampf gegen den Naturtrieb, die schlechte Gewohnheit, es erlebt die Freude des Erfolgs oder auch die Unzufriedenheit mit sich selbst bei einer Niederlage. Das Erlebnis des Erfolgs muss nun freilich auch vertieft und gegenüber dem des Misserfolgs in der Erinnerung befestigt werden. Nichts ist so sehr geeignet, das Verständnis für Erscheinungen des sittlichen und religiösen Lebens, wie Askese und Martyrium, die sonst vielen zeitlebens unverständlich bleiben, zu wecken und zu fördern, wie solche Uebungen der Kinder in freiwilligem Verzicht auf einen erlaubten Genuss.

3. Sehr wichtig ist ferner die Anregung zur Tätigkeit durch möglichst mannigfaltige und wirksame Beweggründe. Darüber sagt Förster (S. 234): „Der Lehrer wird unter den Schülern bald bestimmte Naturen bemerken, die auf eine ganze Reihe von sozialen und ethischen Motiven nicht reagieren, durch die andere Kinder mühelos zu leiten sind. Es ist aber eine höchst seltene Ausnahme, dass in diesen mehr oder weniger normalen Kindern nicht noch irgend ein gesundes Interesse oder Motiv lebendig ist, an das der Pädagoge appellieren und von dem aus er die Willensfunktionen sogar völlig regenerieren kann" (vgl. Beisp. S. 686). . . Er muss „in seiner Darstellung auch Kinder treffen, die relativ arm an ethischen Motiven sind. Auf solche Weise kann der Lehrer selbst in überfüllten Klassen doch individualisierend wirken und Rücksicht auf die so verschiedenen Temperamente und Erlebnisse und Umgebung der Schüler nehmen. Auch hat eine solche Anknüpfung an die verschiedenen Tendenzen, Beobachtungen, Interessen und Erinnerungen der Kinderseele den Vorteil, dass die ethische Leistung dann organisch aus dem Ganzen des jugendlichen Lebens herauswächst, statt ihm mehr oder weniger künstlich aufgepfropft zu werden."

Was für Beweggründe kommen hier in Betracht? Förster betont, dass man keineswegs immer gleich mit solchen ethischer Art beginnen müsse; da diese den Kindern oft noch gar nicht einleuchten, so gilt es, das Gebot zunächst mit Anziehungskraft und Reiz für das Kind zu versehen. Natürlich darf dieser Reiz auf die ethischen Gefühle nicht schädigend wirken, wie es etwa bei der Betonung eines auf äussere Anerkennung gerichteten Ehrgeizes der Fall wäre; aber es können ganz gut im Kinde gewisse Gefühle wachgerufen, Willensrichtungen benutzt werden, die an und für sich noch nicht ethischer Natur sind, aber im Seelenleben des Kindes eine grosse Rolle spielen. Ein solches Motiv von grosser Bedeutung für den Knaben ist das Streben nach Herrschaft, das von Förster besonders für die Empfehlung der Selbstbeherrschung mehrfach benutzt wird (vgl. Beispiele S. 234 bis 250, 271). Wenn sich der Mensch die Herrschaft über die Natur errungen hat, soll er dann nicht auch eine schwerere Aufgabe wagen, die Bändigung der wilden Elemente im Innern des Menschen, die zerstören, was Vernunft und Liebe schaffen? Auch bei der Nervosität ruft er den Geist zum Kampf um die Herrschaft über den Körper auf.

Ein wichtiges Motiv für die Ueberwindung der geschlechtlichen Versuchungen ist sodann die Selbstachtung, das Gefühl der Würde des Menschen, das schon Kant als die stärkste Macht gegen die Gewalt der sinnlichen Begierden pries; es ist geeignet, besonders bei den Jünglingen zu wirken, die sich der Autorität des Gebots oder des Erziehers allein nicht mehr beugen mögen. Gerade auf diesem Gebiet, wo der Naturtrieb so mächtig wirkt, ist es wichtig und ausschlaggebend für das spätere Leben, ob in der Entwicklungszeit genügend starke Beweggründe zum Kampf gegen die Begierden vorhanden sind oder nicht. Förster will besonders die edleren Gefühle und Wünsche, die dem Geschlechtsleben angehören, wie den Wunsch, Kinder zu zeugen, die Gefühle der Ritterlichkeit (beim Knaben) und der Mütterlichkeit (beim Mädchen) zum Kampf gegen die niedrigeren Triebe aufrufen.

Auch Selbstbehauptung, Stolz erscheinen Förster als brauchbare Motive, um die „animalische Methode“ der Selbstverteidigung als niedrig und roh erscheinen zu lassen: wer sich selbst behaupten will, darf sich nicht von den Gefühlen des anderen anstecken lassen. Auch das trotzige Wort: „Nun gerade nicht!“ das sonst leicht den verbohrten Eigensinn des Sonderlings kennzeichnet, wird von Förster in einer hübschen Erzählung als Antrieb zur Willensstärke und Ausdauer geschickt verwendet. (Seite 248.)

Manche Motive, die besonders für die Begründung der Arbeit in Betracht kommen und die in der Erziehung und im Leben mit Recht eine bedeutende Rolle spielen, berücksichtigt Förster gar nicht (s. darüber Pädagogik und Psychologie der Arbeit, u. S. 85 f.).

4. Die ethische Lehre muss Hilfsvorstellungen vermitteln, die im Gehirn der Auslösung der von aussen kommenden Nervenreize entgegenwirken, sie aufzuhalten vermögen. Das sind die sogenannten Hemmungsgedanken, die wir bereits bei der ethischen Auffassung Försters von der Selbstverteidigung erwähnt und besprochen haben (s. o. S. 17). Die meisten dieser Gedanken — es sind ihrer zwölf angeführt (F. S. 267 f.) — sind von den Kindern selbst aufgefunden; sie drücken alles das aus, was man sich bei ruhiger Besinnung selbst sagen kann, was aber im Augenblick der Erregung gewöhnlich nicht oder nicht stark genug

ins Bewusstsein tritt. Werden nun diese Gedanken als recht wertvolle, ja unentbehrliche Waffen im Kampf um die Selbstbeherrschung betont und anempfohlen, so ist das Kind für den nächsten Fall schon besser gerüstet, sein Denkapparat ist besser auf den Gegner eingestellt. Zu den Hilfsvorstellungen, die für die Jugend der Gegenwart wirksam sein können, gehören auch manche Erkenntnisse, die uns von der Naturwissenschaft vermittelt werden, z. B. das Gesetz von der Anpassung an die Umwelt, welches von Förster herbeigezogen wird, um die Notwendigkeit der Selbstbeherrschung einleuchtend zu machen: wer sich nicht selbst beherrschen kann, fällt den Andern zur Last und wird aus der Gemeinschaft ausgestossen. Auch der Kampf ums Dasein, der Einfluss der Umwelt, das Leben der Schmarotzerpflanzen und viele andere Erscheinungen des Naturlebens können, wenn sie nicht bloss oberflächlich aufgefasst werden, für die ethische Betrachtung des Lebens sehr gut verwertet werden, ähnlich wie es der Schotte Drummond in dem Werk „Natur- und Geisteswelt" für das religiöse Leben versucht hat.

Die ethische Unterweisung muss ferner

5. Aufklärung über den ursächlichen Zusammenhang bieten, in welchem das Handeln des Menschen mit der übrigen Welt steht. Die Bedingungen und Folgen dieses Handelns sind vielfach gerade den Kindern völlig unklar und unaufgeschlossen, wenn ihnen der Erzieher nicht die Augen dafür öffnet. Diese Aufklärung kann geschehen, indem man die Kinder selber suchen lässt, wie wir es bereits oben (S. 96) ausgeführt haben,[1] oder durch zusammenhängende Darstellung, am besten im Gewand einer Erzählung. Beispiele für solche Besprechungen sind u. a. „Gassenbuben" (S. 417), „Der reiche Kamerad (422). In beiden wird eine Einführung in die besondern sozialen Verhältnisse des Schulkameraden versucht, die dem Erzieher in den Mund gelegt ist. Die Aufklärung hat den Zweck, dem Kinde das richtige Verständnis für den anders gearteten Nachbar zu vermitteln und ihm ein feinfühliges Verhalten im Verkehr mit diesem zur wohlverstandenen Pflicht zu machen.

Ein anderer ursächlicher Zusammenhang, der der Aufklärung bedarf, ist der zwischen Kleinem und Grossem, der den Kindern oft gar nicht einleuchten will. Förster weist in dem Stück:

[1] S. o. S. 56 f. über den Unterricht in sozialer Lebenskunde, den Prof. Dewey-Chicago vertritt.

„Wie man Sklave wird“ (S. 277) die Macht der kleinen Gewohnheiten, die zu hässlichen Fehlern führen, in überzeugender Weise nach. Es sind lauter Kinderfehler, die er zum Ausgangspunkt nimmt:

Ausreden	Lügen
Naschhaftigkeit	Trunksucht
Zigarrenrauchen	Genussucht
Sammelwut	Habsucht.

Andere ursächliche Zusammenhänge, die im Naturleben am deutlichsten verfolgt werden können, haben wir bereits bei den Hilfsvorstellungen erwähnt (s. o. S. 75).

Dass solche Aufklärung über die Ursachen der Dinge auch Erfolg haben kann, woran viele zweifeln mögen, weil die Kinder im allgemeinen in den Tag hinein leben und sich um die tieferen Zusammenhänge nicht kümmern, zeigt Förster an einer Erzählung aus Dostojewskis Roman „Der Idiot“. Ein Mann bringt durch vernünftige Aufklärung die Kinder dazu, dass sie einer armen Dirne, die sie bisher mit Steinen beworfen haben, nun Blumen schenken, indem er ihnen die Geschichte der Elenden erzählt (S. 29). Förster bemerkt dazu: „Die geistige Einwirkung bestand hier einfach darin, dass der Lehrende den Kindern die Augen öffnete über Tatsachen des Lebens, die sie gedankenlos übersehen hätten. Wieviel Grausamkeit und Schonungslosigkeit im Leben entspringt nur aus solcher Blindheit, wieviel hartes Missverstehen; wie wichtig und folgenreich ist es, wenn die Kinder früh angeleitet werden . . ., vorsichtig zu urteilen! Und man beachte: die eigentliche bildende Wirkung geht gewiss nicht von der blossen Aufklärung aus; aber die Aufklärung regt eine veränderte Praxis an und diese veränderte Praxis veredelt den Charakter.“

6. Eine Besprechung des Pflichtgebots an und für sich ist auch nach Försters Ansicht nicht zu umgehen. Er sagt dazu (S. 43): „Das präzise Wissen vom Inhalt des moralischen Gesetzes ist nötig, auch wenn wir uns darüber klar sind, dass das Wissen noch kein Handeln hervorbringt. Der gute Wille allein genügt nicht, wenn das klare und konsequente Denken über den Sinn und die Tragweite der sittlichen Forderung fehlt. Einer sophistischen Umgehung des Sittengesetzes ist überhaupt nur dadurch vorzubeugen, dass man die Aufmerksamkeit des Kindes von den blossen starren Geboten ablenkt auf den konkreten Gehalt und Umfang dessen,

was geboten oder verboten ist.“ Beispiel: Was heisst stehlen? — was gehört alles unter den Begriff des Stehlens? Erörterung der Frage: ist Eigentum Diebstahl? Aehnlich: Was ist Wahrhaftigkeit? wo fängt die Lüge an? (Ungenauigkeit, Uebertreibung). — Was gehört unter den Begriff des Tötens? (Jähzorn, hasserfüllte Stimmung, entsprechend Jesu Auffassung in der Bergpredigt).

Gute Dienste kann bei der konkreten Umschreibung des Pflichtgebots die sogenannte Kasuistik leisten, die schon Kant[1] empfohlen hat, und die auch Adler[2] mit Vorliebe anwendet: das heisst die Besprechung bestimmter, wirklicher oder gedachter Fälle, die dem Nachdenken der Kinder vorgelegt und schliesslich ihrem sittlichen Urteil unterworfen werden. Auf diese Weise bleibt die Betrachtung auf konkretem Boden, die Kompliziertheit des Falls zwingt zu einer gründlicheren Betrachtung und ermöglicht ein reiferes Urteil.

7. Ist einmal das Gebot aufgestellt, so darf auf keinen Fall die Brücke vom Gebot zum Kinde fehlen. Diese Forderung wurde schon mehrmals berührt (s. o. S. 34, 37, 41, 48); sie ist hier noch in einigen besonderen Punkten zu erläutern.

a) Man muss die Schwierigkeiten und Einwände, welche angesichts des Gebots den Kindern aufsteigen, anerkennen und zu Worte kommen lassen. So tut es Förster mit den Gefühlen der Kinder gegenüber der Forderung vom Nichtvergelten der Beleidigung; er anerkennt auch die Schwierigkeit, sich zu beherrschen: in der Erzählung „Tränen der Reue“ wird gezeigt, wie schwer es ist, einen „bösen“ Menschen günstig zu beeinflussen. (Seite 450.)

b) Die individuellen Verschiedenheiten des Charakters sind zu berücksichtigen, indem die Forderung auf besondere Eigenschaften angewandt wird, z. B. Selbstbeherrschung bedeutet:

für den Phlegmatiker	den Kampf gegen	Bequemlichkeit,
„ „ Heftigen	„ „ „	Jähzorn,
„ „ Gefühlvollen	„ „ „	Empfindlichkeit,
„ „ Stimmungsmenschen	„ „ „	Launenhaftigkeit.

c) Das wirkliche Leben, das das Kind vor Augen hat, nicht eine zurechtgemachte Idealwelt ist der ethi-

[1] S. Rein, Enzyklopädie IV, S. 830.
[2] Moralunterricht, S. 88 f., 92.

schen Betrachtung zugrunde zu legen, sonst ist diese immer in Gefahr, in sittlichen Höhen zu schweben, die dem in der Niederung des Alltags Lebenden gar nicht erreichbar sind. Auch traurige Verhältnisse dürfen deshalb nicht verschwiegen werden. Förster weist dies überzeugend in den Ausführungen über die Familienpflichten nach (S. 35 bis 41).[1].

d) Das lebhafte Gefühl des Kindes, sein *Frohsinn*, seine *Freude an Bildern und an Erzählungen* muss auch im ethischen Unterricht zu vollem Recht kommen, wenn er nicht langweilig und allzu ernst werden soll. Natürlich gilt diese Forderung für jeden Unterricht, für den ethischen aber besonders, weil sein Stoff immer wieder den Erwachsenen verleiten will, in das Gebiet *der Begriffe* überzugehen, und dann, weil er ebenso wie der Religionsunterricht gerade das Gemüt fassen soll. Dies kann er aber nur, wenn er auch das Interesse ganz gefangen nimmt. Während nun der Religionsunterricht zu seinem Vorteil in der biblischen Geschichte über eine Fülle von konkreten, die Phantasie beschäftigenden Gestalten zu verfügen hat, so muss die ethische Lehre erst ihren Anschauungsstoff zusammensuchen. Darin hat Förster in seiner Beispielsammlung Unschätzbares geleistet, und Tausende werden aus seinem Reichtum für Schule und Haus schöpfen können. Nicht nur kennt er *den Humor des Kinderlebens* und weiss durch manchen Ausdruck aus der Kindersprache die fröhliche Stimmung beim ernsten Stoff zu bewahren, er verfügt auch über die schöne und seltene Gabe, im *Gleichnis* eine Lebenswahrheit anzudeuten (vgl. Gefahren des Steigens, S. 467, Das alte Klavier, S. 77, Die zweite Stimme, S. 78). Oft ist zum Ausgangspunkt eine Erzählung, eine Legende gewählt, Fabeln und Gedichte dienen dazu, den Gedanken der Betrachtung in anschaulicher Form auszudrücken. Im Einzelnen wendet Förster sehr oft passende Bilder und Vergleiche an, um lebhafte Vorstellungen mit Gefühlstönen zu wecken. Mit Geschick weiss er das Leben der Gegenwart gleichnisweise heranzuziehen, z. B. wenn er die Leidenschaft einem Hochwasser vergleicht, dessen Ueberschwemmung die Ingenieure durch Dämme (gute Gedanken) Einhalt tun müssen. Für die Seele des Menschen bedarf es wie beim Dampfkessel einer Regelung durch Ventil (Selbstbeherrschung), das die Ueberheizung verhindert, sonst gibt es eine zerstörende Explosion (Zornausbruch). Wie die Leydnerflasche durch

[1] S. o, S. 69.

Berührung Elektrizität anhäuft, so muss der Mensch im Umgang Kräfte des Willens durch Selbstbeherrschung aufspeichern. Die Beeinflussung anderer Menschen wird mit der Wellenbewegung des bisher ruhigen Wassers verglichen, in das jemand einen Stein wirft man muss den Mitmenschen so sorgfältig behandeln, wie der Arzt einen Kranken bei der Operation. Die Feinfühligkeit und Empfindlichkeit des Menschen wird mit den Instrumenten verglichen, die schon die geringsten Erdbewegungen anzeigen.

Auch durch die Ueberschriften weiss Förster schon die Aufmerksamkeit zu fesseln: Ein Schuss frei! Das Lied vom Hemde, Die geflickte Hose, Der Prügelknabe, Stammt der Mensch vom Affen? u. s. w.

8. Endlich sei noch die Reihenfolge der Gesichtspunkte erörtert, nach welchen der Stoff für einen Gedankenkreis am besten gesammelt und geordnet wird. Förster stellt folgende Punkte auf, die für eine erschöpfende Besprechung unentbehrlich sind (S. 200):

1. Genaue Umschreibung des Gebots nach seinem ganzen konkreten Inhalt, z. B. was ist Stehlen?
2. Darlegung, wie die betreffende Handlung oder Gewohnheit entsteht.
   Wie kommt man dazu, ein Dieb zu werden?
3. Aufklärung über den ursächlichen Zusammenhang.
   Wie urteilt das Leben über den Diebstahl?
4. Gewinnung möglichst vieler und wirksamer Motive.
   Warum soll man sich vor dem Stehlen hüten?
5. Konkrete Mittel zur Selbsterziehung auf dem betreffenden Gebiet.
   Wie kann man vom Stehlen loskommen?

Für eine gute Gewohnheit, z. B. Ordnung halten, lautet das Schema (S. 657):

1. Was ist Ordnung, wo kommt sie vor?
2. Wie entsteht Unordnung?
3. Wie urteilt das Leben darüber?
4. Welche Gründe sind gegen die Unordnung aufzurufen?

Diese Reihenfolge soll nur für die Sammlung des Stoffes, nicht auch für die Behandlung massgebend sein; für diese

soll innerhalb des Gedankenkreises das Bedürfnis des Augenblicks entscheiden und der Lehrer soll ruhig eine Abschweifung wagen, wo der Gang der Besprechung dazu drängt. „Die systematische Einteilung tut den inneren Zusammenhängen der Dinge ja stets Gewalt an, das Leben selbst ist nicht systematisch! „Wie alles sich zum Ganzen webt, Eins in dem Andern wirkt und lebt!“ (vgl. S. 233).

Dasselbe gilt von den Gesichtspunkten des Lehrverfahrens, die wir hier einzeln aufgeführt haben. Sie sind streng genommen nicht scharf auseinanderzuhalten, indem sie sich gegenseitig berühren und bedingen. Sie lassen sich alle zusammenfassen in der e i n e n längst bekannten pädagogischen Forderung: A n p a s s u n g d e s S t o f f e s a n d a s g e i s t i g e V e r m ö g e n d e s K i n d e s.

V.

Exkurs:

Zur Psychologie und Pädagogik der Arbeit.

(Vgl. Jugendlehre Seite 517 bis 551.)

Die Arbeit spielt im Kulturleben der gemässigten Zone eine entscheidende Rolle und gerade das 19. Jahrhundert ist durch sie gross geworden; die technischen Erfolge, die Erhebung des Bürgerstandes zu sicherer wirtschaftlicher Stellung sind ihr zu verdanken. Andererseits l e i d e t unsere Zeit auch wieder unter der Masse der Arbeit, die ihr die vorhandene Kultur zu bewältigen gibt. Man spricht nicht mit Unrecht von einem modernen Sklavenleben in Europa, nicht nur im Gedanken an die Fabriken und das Heer der Lohnarbeiter, die der Maschinenbetrieb notwendig macht, sondern auch im Blick auf die vielen Tüchtigen und Arbeitsfähigen, auf die sich in dem Getriebe der Gegenwart eine Unsumme notwendiger Kulturarbeit häuft; diese geht oft über die Kräfte des Einzelnen und ist ihm sicher nicht mehr gedeihlich, muss aber um der vorhandenen Einrichtungen willen von dem geleistet werden, den Amt oder Befähigung dazu berufen haben. So stehen wir heute stark unter dem Eindruck, dass wir z u v i e l arbeiten müssen, und dass unsere Kräfte der geforderten Leistung nicht gewachsen sind. Diese Erscheinung ist u n s e r e r Z e i t eigen; die ältere Generation beruft sich noch heute gern auf ihre Leistungsfähigkeit, die den an sie gestellten Anforderungen vollständig gewachsen gewesen sei, und diese Erinnerung dürfte kaum auf Täuschung beruhen; denn unsere Grosseltern führten, soweit wir nach Erzählungen, Familienüberlieferung und gedruckten Lebensbildern, auch nach Porträts schliessen können, ganz offenbar ein ruhigeres, gesunderes Leben als wir heute im Durchschnitt. Als Beweis dafür mag hier die allgemeine Verbreitung der N e r v o s i t ä t angeführt werden (s. o. S. 12), unseren Ahnen und überhaupt früheren Jahrhunderten eine unbekannte Erscheinung.

Diese Arbeit ist nun in der Hauptsache unmöglich abzuwälzen, auch wenn sie dem Einzelnen noch so beschwerlich fällt. Der Begüterte kann sich zwar einschränken, indem er einen Teil seiner Pflichten auf dienstbare Menschen abwälzt, auch ist sicher in unserem modernen Kulturbetrieb manche Arbeit überflüssig (Vereinsgeschäfte, Bureaukratismus) oder doch zu vereinfachen, aber es bleibt immer noch eine Unmenge mühsamer, kleinlicher, langweiliger, weil ganz mechanischer Arbeit, die gerade mit dem modernen Kulturleben und den technischen Fortschritten vorläufig unlösbar verknüpft ist. Wir denken hier besonders an die Arbeit in den Fabriken, den Betrieb eines grossen Handelshauses und Ähnliches, was bei der durchgeführten Arbeitsteilung dem Einzelnen eine viel eintönigere Arbeit zuweist, als dies jemals in frühern Zeiten der Fall war. Dass zunächst diese Art von Arbeit niemand gern tun wird, ist zu begreifen. Nur der wird sich ihr unterziehen, der damit sein tägliches Brot verdienen muss, und in Gedanken an die Selbsterhaltung und die der Familie wird die ungeheure Arbeit geleistet, also unter dem Druck der Notwendigkeit. Dieser Betätigung fehlt aber, abgesehen von der Vergütung, die im erhaltenen Lohn liegt, die rechte Befriedigung, besonders dann, wenn sie die Fähigkeiten des Arbeitenden nicht wesentlich fördert, da er nur Rad in der Maschine ist. Wie soll er eine solche Arbeit freudig verrichten? Muss er sie nicht als Frondienst verachten und mit Widerwillen darangehen, der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb?

Förster schreibt die Unlust zur Arbeit und die ungenügende Leistungsfähigkeit unserer Zeit einem Mangel an tieferen Beweggründen zur Arbeit zu. Es handelt sich für ihn darum, zu solchen Arbeiten anzuregen, „die zu wenig Reiz in sich selber haben und deren Zweck zu unscheinbar oder zu fernliegend ist, als dass sie gewissenhaft und beharrlich geleistet werden könnten ohne die Mitwirkung von Vorstellungen, die den innersten Menschen erregen und anrufen“. (S. 517.)

„Es gibt Menschen, für die das blosse abstrakte Ideal der Pflichterfüllung genügt, um ihnen die Kraft zu gewissenhafter Vollbringung täglicher, mühsamer, langweiliger Arbeit zu geben; es gibt andere Menschen, für welche der Ehrgeiz oder die Liebe zur Familie ein Sporn ist, der sie zu den grössten Anstrengungen befähigt; aber daneben gibt es auch zahlreiche Menschen, für deren geistige Organisation jene sozialen Motive nicht

hinreichen und die darum durchaus eine einleuchtende Beziehung zu ihrem Innenleben vor Augen haben müssen." (S. 518.)

Diese Beziehung zum Innenleben findet Förster ausgesprochen in der Forderung der Selbstvervollkommnung, wie sie im Christentum enthalten ist. Dieses scheint ja zunächst der Berufsarbeit gegenüber eine fast feindselige Stellung einzunehmen, indem es die Erhaltung der Seele ganz unabhängig von den Geschäften der Welt in den Vordergrund stellt; aber nur scheinbar, denn die Eigenschaften der Seele wie Demut, Geduld, Selbstverleugnung bedürfen ja der Uebung und Anwendung im äusseren Leben. und der Christ, der sich von der Jagd nach dem Erwerb und nach der äusseren Ehre, denen bisher die Arbeit gewidmet war, abgewendet hat, unterzieht sich jetzt mit Vorliebe der niederen Arbeit, der sich jedermann sonst zu entziehen sucht, um seine Demut und Selbstverleugnung zum Ausdruck zu bringen. Aus diesem Beweggrund ist u. a. die christliche Liebestätigkeit an den Ausgestossenen der Gesellschaft zu verstehen, wie sie besonders im Mittelalter von den geistlichen Orden und bis heute von dienstbereiten Menschen, besonders von Frauen, im Namen des Christentums geübt wird und in hohem Ansehen steht. Die Fähigkeit des Menschen, sich so in das Kleinliche, Unscheinbare und Unangenehme der Arbeit in freiwilliger Tätigkeit einzulassen, ist erst durch das Christentum der Kultur gewonnen worden, und Förster erklärt auch „die unübertroffene Sorgfalt und Reinheit der mittelalterlichen Arbeit" als etwas, was unmittelbar aus dem christlichen Geiste entsprang und ihm diente. Von da ist ein kleiner Schritt zu der auch hier (S. 518) angeführten Behauptung von Dubois-Reymond, „dass sogar die exakte Arbeit der modernen Naturwissenschaft im wesentlichen auf dem Christentum ruhe, weil erst dieses den Geist der selbstverleugnenden Geduld und Sorgfalt im kleinsten geschaffen habe, welcher die mühsamen Untersuchungen und die Präzisionstechnik der modernen Wissenschaft möglich gemacht habe". Diese Behauptung scheint mir nicht ganz überzeugend, denn dieselbe Wirkung kann doch auf so verschiedenen Gebieten eine unabhängig von der andern, jede ihrem Zwecke dienend, erreicht worden sein. Die genaue Methode des Forschers und des Technikers dürfte doch kaum aus religiösen Beweggründen erklärt werden, weder in der Vergangenheit, noch in der Gegenwart.

Man muss Förster darin gewiss recht geben, dass die Demut und Selbstverleugnung da, wo sie wirklich vorhanden sind, eine

innere Erleichterung bringen für den, der reizlose Arbeit zu leisten gezwungen ist. Ein anderer religiöser Beweggrund für solche Arbeit, den Förster nicht erwähnt, der aber gewiss Vielen Trost und starken Antrieb zur Arbeit gibt, ist der Glaube, dass die Arbeit Gottes Gebot ist und dass der Mensch, der nicht arbeiten will, auch nicht essen soll und die Verachtung der Mitmenschen verdient.[1] Dieser Grund ist gewiss bei vielen Menschen wirksamer als die Ueberlegung, dass man seine Selbstverleugnung in der niedern Arbeit üben könne, eine Ueberlegung, die für einen geistig schon hochstehenden Menschen Wert haben kann, kaum aber für die grosse Menge derer, die niedere Arbeit verrichten müssen. Aber darin hat Förster auch wieder Recht, wenn er der Wertung und Inspiration der Arbeit einzig durch die Aussicht auf Erwerb entgegentritt und nach neuen Beweggründen sucht (S. 519): „Der Trieb nach Gewinn hat gewiss Wunder der Produktivität vollbracht, aber zugleich das sittliche und geistige Leben, ja schliesslich auch die menschliche Gesundheit in einer Weise gefährdet und untergraben, welche die ganze Kultur in Frage zu stellen beginnt. Es sollte geradezu zu einer Hauptfrage der pädagogischen Psychologie werden, wie man auf die umfassendste und mannigfaltigste Weise die geistigen und moralischen Kraftquellen der Arbeit flüssig machen und pflegen könne, statt nur Individuen von bestimmter geistiger Organisation zu berücksichtigen oder gar nur die gröberen Motive der Angst und des Ehrgeizes und des materiellen Vorteils zu kultivieren, deren vorwiegende Mitwirkung in der Kulturarbeit stets eine moralische und psychische Gefahr für den Einzelnen und für die Gesamtheit bedeutet."

Bei dieser Betrachtung hat Förster die niedere Arbeit der Erwachsenen im Auge und sucht für diese die höchsten Beweggründe. Ganz anders stellt sich die Aufgabe, wenn wir nach Antrieben für die Arbeit der Kinder, also in der Erziehung suchen. Es liegt auf der Hand, dass wir hier auf näherliegende Gründe angewiesen sind, um den Kindern die Notwendigkeit der Arbeit einleuchtend zu machen und sie an diese zu gewöhnen, ihnen auch dafür Lust zu machen. Und hier ist, so scheint mir, der Verfasser der Jugendlehre seiner eigenen Forderung nicht gerecht geworden,

[1] Oder nicht religiös gefasst: nichtswürdig und wertlos ist der Mensch, der nicht seine Kraft einsetzt und mitarbeitet an der Erfüllung der Kulturaufgaben.

dem Kind Motive nahezulegen, die seinen kindlichen Vorstellungen entsprechen. Ganz unberücksichtigt lässt er z. B. einen gerade für Kinder sehr wichtigen Ansporn zur Arbeit. den Tätigkeitstrieb, die Lust, seine Kräfte zu entwickeln, selbst vorwärts zu kommen, etwas Bedeutendes und Tüchtiges zu leisten. Wie viele von denen, die ordentlich und ausserordentlich arbeiten gelernt haben, bezeugen uns doch, dass erst die Freude an der Arbeit, die ihren besonderen Gaben angemessen war, sie in Schwung gebracht, ihnen geholfen habe, schwere Hindernisse mutig zu überwinden, weil sie in ihrer Arbeit ein Können und Dürfen, nicht mehr nur ein Sollen und Müssen erkannt haben (künstlerische Arbeit). Selbst der Ehrgeiz, etwas Besonderes zu leisten oder auch das Bestreben, wohlhabend und dadurch einflussreich und unabhängig zu werden, sind als Triebkräfte zur Arbeit nicht abzulehnen, wenn sie auch nicht rein ethischer Natur sind. Freilich gilt es dann, auf die Gefahren einer bloss von äusserlichem Ehrgeiz oder Gewinnsucht gejagten Arbeit hinzuweisen und hier scharf zu trennen zwischen jener Arbeit, von der Carlyle so gut zu sagen weiss, dass sie ein Gottesdienst ist, und der Arbeit, die äusserlich grossen Erfolg haben mag, während sie doch nur auf Schein beruht. Förster will ja — das ist die Aufgabe, die er sich selbst gestellt hat — den Kindern eine Lebenskunde geben, die zunächst nicht religiös, sondern rein menschlich begründet ist. Nun gibt es wohl kein leichteres und dankbareres Gebiet als das der Arbeit, das von rein menschlicher Begründung aus recht anschaulich und wirksam behandelt werden könnte. Wenn in unserer Zeit dem jungen Menschen durch den Anschauungsunterricht des Lebens Eins klar werden kann, so ist es die Notwendigkeit der Arbeit, sein persönliches Interesse daran, selbst ordentlich arbeiten zu lernen. Auch in Familien, wo sonst wenig Sorge auf Erziehung verwendet wird, lernen die Kinder durch gutes oder abschreckendes Beispiel einsehen, dass man arbeiten muss, dann aber weiter, dass man durch Arbeit zu äusserem und innerem Besitz kommt, wenn es nämlich recht getane Arbeit ist. Einzig diese Bedingung der erfolgreichen Arbeit kommt für Förster in Betracht. Von der Arbeitsleistung der Erfinder und der Gestaltung unseres Weltlebens durch sie, von der Freude des Wirkens und Schaffens und Gewinnens und Durchsetzens und Eroberns spricht er nicht, wenigstens nicht in diesem Zusammenhang, und doch gehört es sicher mit zur Pädagogik und Psychologie der Arbeit. Auch

die Pionierarbeit derer, die ihren Brüdern helfen wollen, wie er es selber tut, kommt hier nicht zur Sprache. Und doch wird bei einem heranwachsenden kräftigen Jungen kaum ein Antrieb so viel Anklang und Verständnis finden wie dieser: Schaffe, wirke etwas Rechtes, Tüchtiges, Grosses, dann wird dir die Welt untertan, dann wirst du reich an Gedanken und Gefühlen, an Anschauungen und Erlebnissen. Die Kulturwelt der Gegenwart ist in ihren wertvollen Eroberungen ein anschauliches Beispiel dafür, und es fehlt diesem Gebäude auch nicht die sittliche Grundlage. Frühere Geschlechter konnten in ihrer Beschaulichkeit auf diesen Erfolg der unablässigen und kühnen Arbeit des gesamten Volkes noch nicht so gut hinweisen wie unsre Zeit (wenn wir auch gerne anerkennen, dass uns die Mönche und Bauern des Mittelalters in wertvoller stiller Kulturarbeit vielfach überlegen waren). Man darf diese Kraftleistung des Tätigkeitstriebes unserer Zeit betonen und sich daran erfreuen, unbeschadet der Notwendigkeit des Gehorchens, Duldens, Schweigens, sich Bescheidens, der Geduld, Aufopferung, kurz der besonderen c h r i s t l i c h e n Tugenden, die der Verfasser bei seinen Bestrebungen in den Vordergrund stellt. Er wird uns vielleicht darauf antworten, die Betonung des positiven, welterobernden Strebens, der äusseren Kraftentfaltung, die in der Kulturarbeit liegt, sei in unserer Zeit gar nicht nötig, da wir darin schon des Guten mehr als genug getan hätten, — aber neben den „Kraftprotzen" gibt es viele Schwächlinge und Mutlose auch in unserer Zeit, Kinder, die durch Umgebung, Erziehung oder Vererbung in Gefahr sind, nie etwas Kräftiges, Tüchtiges zu leisten. Diesen gilt es zur rechten Kraftentwicklung zu verhelfen, ihnen Freude an der aktiven Leistung, Kraftgefühl und Vertrauen auf ihre eigene Kraft beizubringen. Wie geschieht das am besten? Gewiss zumeist dadurch, dass wir wieder, dem Losungswort Försters folgend, uns mit dem Starken im Kinde verbünden, d. h. hier: ihm in erster Linie d i e Arbeit zumuten, die es am liebsten tut, in der es am meisten Geschick zeigt und an der es durch den Erfolg auch Freude gewinnt. Unangenehme Arbeit aber, die zwar seiner Neigung nicht entspricht, die ihm jedoch keineswegs erlassen werden soll, wird wohl am ehesten annehmbar durch den Hinweis auf deren N o t w e n d i g k e i t, vor der sich das Kind leichter beugen mag als vor dem Gebot der Selbstvervollkommnung. Diese wird wohl nur in vereinzelten Fällen ein wirksamer Beweggrund für Kinder sein können.

Wichtig für die Psychologie und Pädagogik der Arbeit ist sodann, was Förster über die Art der charakterbildenden Arbeit ausführt (S. 523—528). Die Arbeit, die den Söhnen des Bürgertums, auf deren Erziehung am meisten Zeit und Sorge verwendet wird, in den höheren Schulen zugemutet wird, ist vorwiegend geistiger Natur, und die Leistung, die man in dieser Richtung z. B. im Gymnasium erzielt oder doch verlangt, ist sehr beträchtlich. Aber „gerade die abstrakte geistige Tätigkeit, so notwendig und nützlich sie für die Wissenschaft ist, so bedeutet sie für die innerliche Bildung des Menschen weit eher eine Gefahr als eine Förderung. (?) Denn diese Art der Arbeit leitet die geistige Kraft des Menschen vom Handeln und von der Selbsterziehung ab, während alle Bildung ja doch eben darin besteht, dass etwas „gebildet" und geformt wird: nämlich der Körper durch den Geist". „Durch die grosse Übung und Füllung des Geistes wird die Bildung des Charakters gar nicht (?) berührt, nämlich die Verwertung der geistigen Fähigkeiten zur Beherrschung der Triebe, zur Kontrolle der Leidenschaften und zur Erziehung des Willens. Für diese eigentlichen Bildungsaufgaben liegen gerade in der nichtwissenschaftlichen und nicht abstrakt geistigen Arbeit viel stärkere und reichlichere Möglichkeiten der Übung, nämlich in all derjenigen Arbeit, die es mit irgend einer körperlichen Tätigkeit zum Zwecke der Ordnung oder Umgestaltung äusserer Verhältnisse oder mit der unmittelbaren Erziehung, Leitung und Beziehung von Menschen zu tun hat. „Auf all diesen Arbeitsgebieten wird der Geist genötigt, den Körper und seine Aktionen zu dirigieren und zu kontrollieren, es wird eine mehr oder weniger komplizierte Innervation und Beherrschung von Bewegungen, Handlungen und Worten gefordert. Dadurch wird die Verbindung zwischen der reflektiven Gehirntätigkeit und den motorischen Erregungen gestärkt, entwickelt und gesichert und gerade in der Herstellung dieser Verbindung und der wachsenden Verfeinerung und Befestigung ihrer Funktion liegt das Wesen der menschlichen Bildung, liegt auch das eigentliche Wesen dessen, was wir Vergeistigung und Beseelung nennen" (S. 523 f.).

Diese Ausführungen bringen die Forderung mit sich, im Lehrplan der Schule bedeutend mehr Gewicht auf die körperliche Ausbildung und die Erwerbung von Fertigkeiten zu legen. Darin stimmt Förster ja mit den lauten Forderungen aller Schulreformer der Gegenwart überein. Nur sind bei ihm die Gründe vielfach

andere. Er geht nicht von der Körperpflege als solcher aus, die bei den Bestrebungen der Modernen meist als Selbstzweck auftritt oder unter dem Leitwort, dass ein gesunder Geist nur in gesundem Leib wohnen könne: wenn Förster dem Turnen und dem Handfertigkeitsunterricht warm das Wort redet, so hat er einen ganz besonderen Zweck dabei im Auge: bei diesen Arbeiten soll die Herrschaft des Geistes über den Körper erlernt und erworben werden; der Geist gewöhnt sich hier wie nirgends an genaue Arbeit, indem die Folgen der Zerstreutheit sofort am bearbeiteten Gegenstand oder (beim Turnen) in der unvollkommenen Bewegung sichtbar werden. Darum spricht auch Förster dem Schreibunterrichte eine grosse Bedeutung zu, während er von anderer Seite als überflüssig verworfen wird. Beim Schönschreiben lernt das Kind genau seine Finger führen innerhalb gewisser durch Linien vorgeschriebener Grenzen.

Diese Übung und Zucht in der Beherrschung des Körpers ist für die Schule sehr der Beachtung wert gerade gegenüber einer Strömung der Gegenwart, die ihr Ideal in einem möglichsten Gewährenlassen des kindlichen Bewegungstriebes sieht und auf die bisher geforderte Schuldisziplin verzichten möchte. Förster macht umgekehrt auf den erzieherischen Wert der Disziplin aufmerksam und wünscht sie nicht als notwendiges Übel, sondern eben als Mittel zur Übung in der Herrschaft über den Körper eher verstärkt, als abgeschwächt zu wissen. Freilich will er die Schuldisziplin nicht gewaltsam herstellen, wie es im Militär geschieht, sondern durch erzieherische Einwirkung auf die Einsicht und den Willen der Kinder selbst. An anderer Stelle [1] berichtet er von den günstigen Erfahrungen, die das amerikanische Schulwesen in dieser Richtung aufzuweisen hat.

Die praktischen Beispiele und die Betrachtungen dieses Abschnittes: „Was man beim Staubwischen lernen kann“ (S. 528 bis 533) und „Warum wir arbeiten“ leiden meines Erachtens an dem schlimmen Übelstand, dass sie viel zu sehr als Moralpredigt wirken, ein Fehler, vor dem doch Förster mehrmals in den theoretischen Ausführungen der Jugendlehre warnt. Wenn ein Mädchen mit seinem Bruder einen Rundgang durch das Zimmer macht und ihm eine lange Belehrung über die richtige Art des Staubwischens und dessen

[1] S. 165 bis 175: Amerikanische Moralpädagogik in Schulführung und Schuldisziplin.

sittlichen Wert erteilt, so dürfte der Knabe bald das Interesse daran verlieren und das Weite suchen. Das Kind hasst ebenso wie der Erwachsene oder noch mehr als dieser jede ausführliche moralische Betrachtung und darauf ist in diesen Beispielen offenbar zu wenig Rücksicht genommen.

Wir fassen unsere Erörterungen über die Psychologie und Pädagogik der Arbeit in folgende Sätze zusammen:

1. Es ist besonders für die niedrige, mechanische Arbeit nach wirksamen Beweggründen zu suchen, welche sie erträglich machen. Solche sind:
   a) Die Unentbehrlichkeit der niedrigen Arbeit.
   b) Die Verpflichtung jedes Menschen zur Kulturarbeit.
   c) Die Bedeutung der niederen Arbeit als Übung für die Betätigung geistiger Eigenschaften (Genauigkeit, Geduld, Demut).

2. Für die Erziehung der Kinder zur Arbeit ist die erste Bedingung des Erfolgs, dass die Freude am Arbeiten geweckt wird durch Berücksichtigung der besonderen Anlagen des Kindes.

3. Am wertvollsten für die Charakterbildung ist diejenige Arbeit, die eine Übung in der Herrschaft des Geistes über den Körper bedeutet (Turnen, Schreiben, Handfertigkeit).

VI.

Schlusswort.

In der vorliegenden Arbeit konnte bei weitem nicht der ganze Gedankengehalt von Försters Jugendlehre zum Ausdruck kommen. Die Behandlung blieb auf die Grundlinien für den ethischen Unterricht beschränkt. Damit ist aber die Bedeutung des Werkes noch lange nicht erschöpft. Insbesondere muss die Behandlung der Einwände und Schwierigkeiten, denen der Verfasser einige wichtige Kapitel am Schlusse seines Werkes widmet (S. 668 bis 699), hier unerörtert bleiben; der Stoff, der noch der Benützung harrt, ist so reich, dass die Arbeit zu umfänglich würde, wollte man ihn zur Betrachtung heranziehen.

Am Ende unserer Untersuchung angelangt, liegt uns noch die Frage zur Beantwortung, worin die bleibende Bedeutung von Försters Jugendlehre besteht. Wir fassen sie in folgenden Punkten zusammen:

1. Förster greift die Frage der ethischen Belehrung in ihrer ganzen Schwierigkeit an. Er geht nicht von dem blossen Bedürfnis der Aufklärung aus, sondern behält fortwährend die Aufgabe der Erziehung im Auge, der Erziehung nicht nur des Kindes, sondern des Menschen der Gegenwart. Sein ganzes Bestreben ist auf eine wirksame Beeinflussung gerichtet, die nicht nur theoretisch wohl begründet, sondern dem unendlich verschiedenartigen wirklichen Leben angepasst ist. Das Problem ist in seiner ganzen Tiefe erkannt, wird aber in durchaus praktischer, konkreter Weise zu lösen versucht.

2. Der sittliche Ernst, der aus jeder Seite des Buches spricht, zwingt zu einer tieferen, gründlicheren Betrachtung der rein menschlichen Ethik auch ohne religiöse Voraussetzungen und ist deshalb besonders geeignet, auf den Erwachsenen, den Erzieher fördernd zu wirken.

3. Der Verfasser wird der Bedeutung der religiösen Glaubenswelt durchaus gerecht, stellt sie ins richtige Verhältnis zur Sittlichkeit und bewahrt dadurch die Bestrebungen für eine ethische

Lehre vor der Gefahr der Flachheit und vor einem zu grossen Subjektivismus.

4. Das Buch gibt den Eltern ein unschätzbares Hilfsmittel für die häusliche Erziehung an die Hand. Auch die Gegner eines ethischen Unterrichts in der Schule werden von dieser Seite die Methode der ethischen Beeinflussung durch Lehre kennen und schätzen lernen. Sie ist für die Familie deshalb besonders geeignet, weil sie an viele Erlebnisse der Kinder anknüpft, die im Hause besser als in der Schule beobachtet werden können.

5. Da das Buch nicht von einem Schulmann ausgegangen ist, so hat es den Vorteil, das ganze Volksleben, nicht nur die Bedürfnisse der Schule ins Auge zu fassen; von besonderem Wert ist der Einblick in die Gebiete, wo die ethische Beeinflussung am schwierigsten ist, z. B. in die Praxis der Strafanstalten für jugendliche Verbrecher im In- und Ausland und in die Ergebnisse der Behandlung pathologischer Kinder.

6. Der Verfasser gewährt durch den Ueberblick über moralpädagogische Versuche und Erfahrungen in den verschiedenen Ländern einen umfassenden Blick über das ganze Gebiet des ethischen Unterrichts und unterzieht den bekanntesten Versuch, der bisher gemacht wurde (in Frankreich), einer bedeutsamen Kritik.

7. Die Jugendlehre ist ungemein wertvoll als Stoffsammlung, die für jede Art ethischer Beeinflussung Anknüpfungspunkte bietet. Durch ihre Gleichnisse und geschickt verwendeten Bilder aus dem Leben der Gegenwart eignet sie sich zum anschaulichen Unterricht der Kinder ganz besonders. Manche Stücke der Beispielsammlung würden sehr gut Aufnahme in modernen Lesebüchern finden können, so lange von der Einführung des ethischen Unterrichts in der Schule nicht die Rede ist.

So hat Förster mit der „Jugendlehre“ die Forderung des ethischen Unterrichts um ein gutes Stück der Erfüllbarkeit näher gebracht. Wenn seine Gedanken und Vorschläge Anklang finden und zu praktischen Versuchen führen, die schon unter den jetzigen Schulverhältnissen sehr wohl möglich sind, so werden sie mächtig dazu beitragen, den Zwiespalt zwischen Lehre und Leben, der uns tief schädigt, zu überwinden.

Lebenslauf.

Ich wurde geboren den 13. Juli 1875 in meiner Vaterstadt Bern (Schweiz) als vierter Sohn des Pfarrers Otto von Greyerz (gest. 1882). Bis zum Herbst 1893 besuchte ich das Freie humanistische Gymnasium („Lerberschule") in Bern. Dem Unterricht, den ich in dieser Privatanstalt genoss, verdanke ich nicht nur gründliche grammatikalische Schulung in den alten Sprachen, sondern vor allem die Weckung und Förderung eines lebhaften Interesses für die humanistischen, wie auch für die naturwissenschaftlichen Fächer. Besonders wertvoll ist mir die dem Charakter der Schule entsprechende gründliche Einführung in die biblischen Schriften und in die allgemeine Religionsgeschichte (durch Prof. theol. F. Barth) geworden.

Im Herbst 1893 bestand ich das bernische Maturitätsexamen und begann meine Studien an der Universität Bern, an welcher ich bis Frühling 1898 immatrikuliert war. An der Lehramtsschule studierte ich in der Abteilung für neusprachliche Richtung mit besonderer Freude italienische Sprache und Literatur bei Prof. Freymond und bestand im Frühjahr 1895 nach drei Semestern eine Fähigkeitsprüfung in Deutsch, Französisch, Italienisch und Geschichte, welche ich im Frühjahr 1898 durch eine weitere Prüfung in Geographie, Pädagogik und Schulhygiene zu einem vollständigen Patent für bernische Sekundarschulen ergänzte. Reiche Förderung brachten mir besonders die Vorlesungen und Uebungen in Geographie bei Prof. Brückner.

In der Zwischenzeit hatte ich meine Studien in Bern durch Militärdienst, praktische Tätigkeit an einer Privat-Realschule und durch ein Studiensemester an der Universität Zürich (Wintersemester 1895/96) unterbrochen. Ich hörte dort Vorlesungen historischer und germanistischer Richtung bei den Professoren Meyer-von Knonau, Bächtold und Bachmann und nahm an mehreren seminaristischen Uebungen teil.

Nach kurzer provisorischer Tätigkeit an einer bernischen Volksschule (Sommer 1899) war ich ein Jahr lang (Herbst 1899/1900) an der Erziehungsanstalt Schiers (Graubünden) tätig und wurde 1900 zum Lehrer für Französisch und Deutsch an der Städtischen Handels-Akademie in Aussig (Böhmen) ernannt, in welcher Stellung ich vier Jahre verblieb (1900/1904). Mit dieser Anstalt war eine kaufmännische Fortbildungsschule verbunden, an der ich ebenfalls unterrichtete. Im Sommer 1904 übernahm ich eine Stelle als Hauslehrer in der Volksheilstätte für Lungenkranke in Görbersdorf (Schlesien).

Im Frühjahr 1905 nahm ich meine Studien wieder auf und war während drei Semestern an der Universität Jena immatrikuliert. Neben den Vorlesungen und Seminarien, an denen ich Studien halber teilnahm, war ich während zwei Semestern als Praktikant an der Uebungsschule des Pädagogischen Universitäts-Seminars tätig, wo ich in der Ausübung der Lehrtätigkeit wesentlich gefördert wurde. Mit besonderem Gewinn nahm ich an den Übungen über mittelalterliche Geschichte bei Prof. Cartellier, sowie an literarhistorischen Übungen bei Prof. Schlösser teil. Den Vorlesungen über Geschichte der Philosophie, Ethik und Psychologie der Professoren Eucken, Rein und Liebmann verdanke ich ebenfalls reiche Anregung und Förderung. Die Semesterferien benutzte ich zu wiederholten Malen dazu, die deutschen Landerziehungsheime in Haubinda und Bieberstein durch mehrwöchentlichen Aufenthalt daselbst und Teilnahme am Schulleben näher kennen zu lernen. — Seit Sommer 1906 befinde ich mich in privater Stellung als Hauslehrer in Dresden.

Theodor von Greyerz.

